

ÜBERZEUGUNGEN VON LEHRPERSONEN ZUR MÜNDLICHKEIT
– EINE EXPLORATIVE STUDIE MITTELS FRAGEBOGEN, INTERVIEWS
UND UNTERRICHTSVIDEOGRAFIE

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Nadine Nell-Tuor

Angenommen im Frühjahrssemester 2014

auf Antrag der Promotionskommission:

Prof. Dr. Martin Luginbühl (hauptverantwortliche Betreuungsperson)

Prof. Dr. Heiko Hausendorf

Prof. Dr. Matthias Baer

Zürich, 2014

Zusammenfassung

Die mündlichen Sprachfähigkeiten sind im Unterricht nicht nur Lernmedium, sondern auch Lerngegenstand. Angesichts ihrer entsprechend grossen Bedeutung kommt ihrer Förderung jedoch ein geringer Stellenwert zu verglichen mit der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Ein Grund hierfür liegt in den didaktischen Herausforderungen, welche die gesprochene Sprache mit sich bringt.

Den Überzeugungen der Lehrpersonen wird eine wichtige Rolle bei der Unterrichtsgestaltung zugeschrieben. Zusammen mit dem Wissen, der Motivation sowie der Selbstregulation bilden sie die professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden. Die vorliegende Arbeit nimmt daher die Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit in den Blick.

Die Untersuchung verbindet die Disziplinen Sprachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Professionsforschung. Überdies schlägt sie ein multimethodisches Vorgehen vor, das explorativ angelegt ist: Einer Fragebogen-Erhebung unter 197 Volksschullehrpersonen in der Deutschschweiz folgen Unterrichtsaufnahmen in zehn Primarschulklassen und daran anschliessende Interviews mit den betreffenden Lehrenden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die befragten Lehrpersonen der Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten durchaus bewusst sind, deren Förderung aber weniger Platz einräumen als der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Die Befunde legen den Schluss nahe, dies auf die als schwieriger, teilweise aber auch als weniger notwendig erachtete Förderung zurückzuführen.

Danksagung

Als Erstes bedanke ich mich bei meinem Erstbetreuer Prof. Dr. Martin Luginbühl, der meine Arbeit mit hilfreichen und kompetenten Hinweisen unterstützt hat und jederzeit zu anregenden Diskussionen zur Verfügung stand. Mein Dank geht auch an Prof. Dr. Heiko Hausendorf und Prof. Dr. Matthias Baer, welche sich bereit erklärt haben, meine Arbeit zu begleiten und zu begutachten. Für ihre Anregungen und ihre motivierende Unterstützung bin ich sehr dankbar.

Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Brigit Eriksson. Sie hat den Anstoss für die vorliegende Arbeit gegeben, mir das Thema überlassen und ermöglicht, dass ich dieses in enger Anbindung an das Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug bearbeiten konnte. Von ihr erhielt ich zudem wertvolle fachliche Impulse.

Danken möchte ich ebenfalls meinen Teamkameradinnen und -kameraden am Zentrum Mündlichkeit für die kollegiale Zusammenarbeit. Ein besonderer Dank geht an Nicole Suter, welche mich bei den ersten Filmaufnahmen begleitet und unterstützt hat. Ebenso bedanke ich mich bei den Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule Zug, mit welchen ich mich über methodische und technische Fragen austauschen konnte.

Die vorliegende Arbeit erst ermöglicht haben die Lehrpersonen, welche bereit waren, an den Erhebungen teilzunehmen. Dass sie sich die Zeit dazu nahmen, Einblick in ihren Unterricht gewährten und das Projekt bereitwillig unterstützten, schätze ich ausserordentlich.

Für die finanzielle Unterstützung bin ich der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz sowie der Aebli Näf Stiftung sehr dankbar.

Ornella Masnari danke ich für ihre freundschaftliche Hilfe in methodischen und praktischen Belangen.

Mein grösster Dank aber geht an meine Familie. Meinen Eltern bin ich äusserst dankbar dafür, dass sie mich in allen meinen Entscheidungen unterstützen und ermutigen. Sie haben diesen Weg möglich gemacht. Auch meiner Schwester danke ich von Herzen, dass ich jederzeit auf sie zählen kann. Schliesslich gilt mein besonderer Dank Thomas, der mich geduldig und liebevoll unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Mündliche Sprachfähigkeiten in der Schule.....	8
2.1	Besonderheiten der mündlichen Kommunikation	8
2.2	Definition mündlicher Sprachfähigkeiten	14
2.3	Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für die Schule.....	21
2.3.1	Mündliche Sprachfähigkeiten als Lernmedium.....	21
2.3.2	Mündliche Sprachfähigkeiten als Lerngegenstand	24
2.4	Stellenwert der mündlichen Sprachfähigkeiten in der Didaktik	35
2.5	Konkrete Empfehlungen für die Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten	40
3	Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen	45
3.1	Definition von Überzeugungen	45
3.2	Bezug zum Handeln	51
3.3	Professionelle Handlungskompetenz	55
3.4	Veränderung von Überzeugungen.....	60
3.5	Erforschung von Überzeugungen zur Mündlichkeit	62
4	Fragestellungen	67
5	Methode.....	69
5.1	Instrumente.....	69
5.2	Stichproben	75
5.3	Zeitlicher Ablauf und Durchführung der Datenerhebung.....	79
6	Quantitative Erhebung: Online-Umfrage	82
6.1	Vorstellung und Begründung der Thesen	82
6.2	Aufbau des Online-Fragebogens	87
6.3	Methodisches Vorgehen bei der Auswertung.....	88
6.4	Prüfung der Thesen: Vorgehen und Ergebnisse	91
6.4.1	These 1: Gezielte Förderung nur im Sprachunterricht.....	91
6.4.2	These 2: Förderung – Lehrpersonen mit und ohne Sprachfächer	93
6.4.3	Thesen 3a und 3b: Förderung – Weiterbildung, Ausbildung	103
6.4.4	These 4: Förderung – Primar- vs .Oberstufe	107
6.4.5	Thesen 5a und 5b: Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten	110
6.4.6	Thesen 6a und 6b: Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten	113
6.4.7	Thesen 7a und 7b: Gewichtung der mündlichen Sprachfähigkeiten bei der Benotung	116

6.4.8	Thesen 8a und 8b: Selbsteinschätzung.....	121
6.4.9	Fremdeinschätzung.....	128
6.4.10	Zusammenfassung der Ergebnisse	134
7	Qualitative Erhebung: Interviews	138
7.1	Der Interview-Leitfaden	138
7.2	Methodisches Vorgehen bei der Interview-Auswertung.....	144
7.2.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	145
7.2.2	Anlehnung an die dokumentarische Methode	157
7.3	Ergebnisse der Interviews	160
7.3.1	Was verstehen die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten?.....	160
7.3.2	Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht.....	167
7.3.3	Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht.....	187
7.3.4	Gruppierung der Lehrpersonen aufgrund ihrer Überzeugungen.....	197
8	Qualitative Erhebung: Unterrichtsbeobachtungen	200
8.1	Methodisches Vorgehen bei der Video-Auswertung.....	200
8.2	Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen.....	204
8.2.1	Rahmenbedingungen und Ablauf der analysierten Unterrichtsbesuche.....	204
8.2.2	Gezielte Förderung: Lernziele und Fördermassnahmen.....	207
8.2.3	Geförderte Kompetenzen	213
9	Diskussion.....	216
9.1	Beantwortung der Fragestellungen	216
9.2	Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.....	222
9.3	Methodische Reflexion und weiterführende Fragen.....	224
10	Anhang	227
10.1	Interview-Leitfaden	227
10.2	Kategoriensystem qualitative Inhaltsanalyse der Interviews.....	230
10.3	Übersicht über die Interview-Antworten der einzelnen Lehrpersonen	247
10.4	Kategoriensystem Videoanalyse	249
10.5	Übersicht über die beobachteten Kategorien an den Unterrichtshalbtagen der Lehrpersonen 1, 4 und 5.....	253
11	Literatur	255
	Curriculum Vitae	268

1 Einleitung

Jedes Kind weiss: In der Schule lernt man lesen und schreiben. Doch wie sieht es mit dem Sprechen und Zuhören aus? Sind diese Tätigkeiten für das Schulkind ebenfalls greifbar als solche, die es zu erlernen hat und in denen es beurteilt wird? Wie explizit werden diese Kompetenzen von den Lehrpersonen als Lerngegenstand wahrgenommen, vermittelt und im Unterricht gefördert?

Dass sich diese Fragen in Bezug auf die mündlichen Sprachfähigkeiten stellen, hat mit deren Position in der Fachdidaktik zu tun. Lange Zeit wurden sie als Stiefkind behandelt, mittlerweile sind sie stärker in den Fokus gerückt (vgl. Eriksson/de Pietro 2011; Kapitel 2.4). Letzteres ist daran erkennbar, dass sie zunehmend Gegenstand sprachdidaktischer Forschung sind und ihnen in der heutigen Lehrmittel- und Lehrplanentwicklung mehr Gewicht beigemessen wird als früher. Zugleich sind noch viele Fragen offen, was die Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten betrifft (vgl. ebd.). Entsprechend ist davon auszugehen, dass deren Stellenwert im Unterricht geringer ist als derjenige der Förderung und Beurteilung schriftlicher Sprachfähigkeiten.

Eine solche Asymmetrie ist nicht gerechtfertigt angesichts der Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für die Schule und für das soziale wie berufliche Leben. Sie können nämlich nicht vorausgesetzt werden, sondern bedürfen ebenso der gezielten Förderung wie das Lesen und Schreiben. Dies hängt damit zusammen, dass in Schule und Beruf andere mündliche Sprachfähigkeiten verlangt werden als im Alltag.

Die Gründe für das Ungleichgewicht sind vielschichtig und nicht allein bei den Lehrpersonen zu suchen. So resultieren aus den Besonderheiten der gesprochenen Sprache spezifische Herausforderungen bei ihrer Förderung und Beurteilung, was auch zur Folge hat, dass weniger didaktisch aufbereitetes Material vorhanden ist. Zugleich spielen gesellschaftliche Erwartungen eine Rolle. Da letztlich aber die Lehrpersonen den Unterricht gestalten, stehen diese im Zentrum der vorliegenden Arbeit, und zwar Lehrende aller Volksschulstufen. Von Interesse ist, was sie über die Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten denken und wie sie diesen gegenüber eingestellt sind. Erhoben werden demnach ihre Überzeugungen, welche zusammen mit dem Wissen, der Motivation sowie der Selbstregulation die professionelle Kompetenz einer Lehrperson ausmachen und mit deren Handeln verknüpft sind (vgl. Kapitel 3.3). Die vorliegende Arbeit ist damit

interdisziplinär ausgerichtet, indem sie Sprachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Professionsforschung verbindet.

Untersucht wird, was die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen, welche Überzeugungen sie hinsichtlich Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten vertreten und wie sie ihre eigenen sowie die mündlichen Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einschätzen. Da die Überzeugungen nicht zwingend einen unmittelbaren Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben, wird erforscht, in welchem Verhältnis sie zu dieser stehen.

Bisher fehlt in der Deutschschweiz eine Erhebung, welche die mündlichen Sprachfähigkeiten gesamthaft in den Fokus nimmt. Überdies stellt es ein Forschungsdesiderat dar, Überzeugungen zur Mündlichkeit mittels einer Kombination von Instrumenten zu erheben. In der vorliegenden Studie wird daher ein methodisches Vorgehen gewählt, welches eine quantitative Fragebogen-Umfrage mit einer qualitativen Erhebung verbindet. Letztere umfasst Unterrichtsbeobachtungen mit Videoaufnahmen sowie problemzentrierte Interviews. Ziel ist, Anhaltspunkte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu gewinnen. Die Aus- und die Weiterbildung haben insbesondere dann einen positiven Einfluss auf die Unterrichtspraxis, wenn sie bei den Überzeugungen der Lehrenden ansetzen (vgl. Kapitel 3.4).

Die Arbeit erläutert zuerst, durch welche Besonderheiten sich die gesprochene Sprache auszeichnet und was in den vorliegenden Ausführungen unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstanden wird (vgl. Kapitel 2). Im gleichen Kapitel wird aufgezeigt, welche Bedeutung den mündlichen Sprachfähigkeiten in der Schule zukommt, welche didaktischen Herausforderungen sich stellen und was konkret empfohlen wird im Hinblick auf ihre Förderung und Beurteilung.

Das Kapitel 3 widmet sich den Überzeugungen als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen, wobei darauf eingegangen wird, in welchem Verhältnis sie zum Handeln stehen. Zudem wird der aktuelle Forschungsstand betreffend Überzeugungen zur Mündlichkeit dargelegt.

Nach der Formulierung der Fragestellungen (vgl. Kapitel 4) folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens. Ein Überblick wird gegeben, wozu die einzelnen Instrumente

dienen, wie die Stichproben bei der quantitativen und der qualitativen Untersuchung zusammengesetzt sind und in welcher zeitlichen Abfolge die Datenerhebung stattfindet (vgl. Kapitel 5).

Kapitel 6 führt näher aus, welche Thesen die quantitative Fragebogen-Umfrage leiten, welche Fragen gestellt werden und wie methodisch ausgewertet wird. Schliesslich werden die Ergebnisse entlang der Thesen berichtet.

Die qualitative Erhebung mittels Interviews steht im Zentrum von Kapitel 7. Erläutert wird, wie der Leitfaden aufgebaut ist und wie die Antworten ausgewertet werden. Darauf folgt die Präsentation der Ergebnisse.

Kapitel 8 widmet sich der qualitativen Erhebung mittels Unterrichtsbeobachtungen, wobei ebenfalls das Vorgehen bei der Auswertung geschildert wird, bevor die Ergebnisse angeführt werden.

Am Schluss der Arbeit (vgl. Kapitel 9) werden die Fragestellungen zusammenfassend beantwortet und es wird diskutiert, welche Implikationen die Erkenntnisse für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen haben. Zuletzt werden weiterführende Fragen aus den vorliegenden Befunden abgeleitet.

2 Mündliche Sprachfähigkeiten in der Schule

2.1 Besonderheiten der mündlichen Kommunikation

Die mündliche Kommunikation unterscheidet sich wesentlich von der schriftlichen Kommunikation. Im Folgenden wird auf zentrale Unterschiede eingegangen, um darzulegen, dass die Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten anderer Methoden und Normen bedürfen als die Förderung und Beurteilung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Entsprechend werden in den folgenden, allgemeinen Ausführungen zur mündlichen Kommunikation auch schulspezifische Aspekte thematisiert.

Unter mündlicher Kommunikation wird „die Gesamtheit der kommunikativen Praktiken verstanden, in denen die Verständigung zwischen mindestens zwei Parteien“ (Fiehler 2009, 26) durch die gesprochene Sprache sowie durch para- und in der Regel nonverbale Mittel erfolgt (vgl. ebd.).

Gemeinsamer Sprechzeit-Raum / Multimodalität

Anders als bei der schriftlichen Kommunikation teilen sich Sprechende und Zuhörende einen „Sprechzeit-Raum“ (Becker-Mrotzek 2008, 55), d. h., sie nehmen gleichzeitig an der Kommunikation teil. Überdies sind sie – ausser bei der Telefonie – am selben Ort präsent; es findet eine Face-to-Face-Kommunikation statt. Dies bedeutet, dass sich Sprechende und Zuhörende unmittelbar wahrnehmen und dadurch gegenseitig beeinflussen (vgl. Baumann 1984; Fiehler 2009). Dabei spielen insbesondere para- und nonverbale Signale eine zentrale Rolle. Diese werden vom Gegenüber zusammen mit den verbalen Signalen verarbeitet und gedeutet (bei der Telefonie beschränkt sich die gegenseitige Beeinflussung auf verbale und paraverbale Signale). Spiegel (2009, 193) spricht von „*Dual task* [Hervorhebung im Original]“, der doppelten Aufmerksamkeitsfokussierung durch Augen und Ohren. Diese ist anspruchsvoll und gelingt längst nicht immer, sondern kann auch in einer doppelten Ablenkung und in erfolglosem Zuhören münden (vgl. ebd.). Aufseiten der Sprechenden kommt hinzu, dass die mündliche Kommunikation mehr von einem preisgibt als die schriftliche – Becker-Mrotzek (2008, 71) fasst dies unter dem Begriff „*Offenbarungsaspekt*“ zusammen. Die eigene Persönlichkeit ist demnach immer eng an die mündliche Kommunikation gebunden und darin sichtbar. So weit ist die mündliche

Kommunikationssituation aufgrund ihrer *Multimodalität* (vgl. Fiehler 2009) also komplexer als die schriftliche, bei welcher ein Text ohne Präsenz der Rezipientin geschrieben respektive ein Text ohne direkte Beeinflussung durch den Autor gelesen wird.

Zugleich sind para- und nonverbale Informationen für den Verstehensprozess hilfreich, da sie Hinweise liefern, wie das Gesagte zu deuten ist. Überdies erleichtert die mündliche Kommunikation die Verständigung insofern, als das Gegenüber anwesend ist: Dadurch kann direkt nachgefragt oder unmittelbar auf eine Äusserung reagiert werden. Ausserdem erkennt die sprechende Person aufgrund verbaler oder nonverbaler Hörersignale, ob die Zuhörenden folgen können, und kann so ihren Beitrag bei Bedarf präzisieren.

Interaktivität / Pragmatizität / Methodizität

Damit wird deutlich, dass die mündliche Kommunikation stets aus der Interaktion der Beteiligten resultiert; Interaktion in diesem Sinn kann gefasst werden als „Kommunikation unter der Bedingung von Anwesenheit“ (Hausendorf 2008, 936; vgl. oben: gemeinsamer Sprechzeit-Raum). Offensichtlich ist dies im Falle des Gesprächs, bei welchem sich die Beiträge der Teilnehmenden abwechseln und aufeinander beziehen sowie der Verlauf des Gesprächs durch das Kollektiv bestimmt wird. Spiegel (2006, 6) bezeichnet die verbale Interaktion denn auch als „gemeinsame[s] sprachliche[s] Handeln“.¹ Aber auch in einer primär monologischen Situation wie bei einem Referat wird die vortragende Person durch die Zuhörenden beeinflusst: Sie verhält sich anders, wenn sie zwischendurch ein Nicken oder ein zustimmendes Lächeln wahrnimmt, als wenn ihr fragende Blicke zugeworfen werden oder gar jemand den Kopf schüttelt. Zugleich kann sie – sofern sie auf Zwischenfragen eingeht – durch eine solche unterbrochen oder gar von ihrem geplanten Vorgehen abgebracht werden.

Die *Interaktivität* mündlicher Kommunikation (vgl. z. B. Deppermann 2008) hat zur Folge, dass die Beziehungen unter den Beteiligten eine grosse Rolle spielen, wobei diese in der Kommunikation laufend zu gestalten sind (vgl. Baumann 1984; Becker-Mrotzek 2009a): Zur Beziehungsgestaltung gehören etwa die Perspektivenübernahme, das Einhalten von

¹ Anzumerken ist hierbei, dass Interaktion kein Merkmal ausschliesslich mündlicher Kommunikation ist. So stellt etwa auch die medial schriftliche Chat-Kommunikation eine Interaktion dar, welche die hier beschriebene Charakteristik aufweist.

Höflichkeitskonventionen oder das Herstellen von Glaubwürdigkeit (vgl. z. B. Eriksson 2006; Spiegel 2013). Ausserdem sind die Gesprächsteilnehmenden auf die gegenseitige Kooperation angewiesen, um eine Verständigung zu erreichen. Becker-Mrotzek (2008, 72) betont dabei die Bedeutung des Zuhörens: „Denn Sprechen ohne Zuhörer verfehlt – abgesehen von einigen abgeleiteten Sonderfällen wie das Selbstgespräch – seinen Zweck.“ Neben dem grundlegenden Ziel der Verständigung verfolgen die Gesprächsteilnehmenden weitere „gemeinsame und individuelle Zwecke“ (Deppermann 2008, 9), wobei sie während des Gesprächs Probleme und Aufgaben zu bewältigen haben; Deppermann (2008) verweist in diesem Zusammenhang auf die *Pragmatizität* von Gesprächen. Um das Gespräch zu organisieren, eigene Beiträge zu liefern und diejenigen des Gegenübers zu deuten, greifen die Gesprächsteilnehmenden auf typische und innerhalb einer Sprachkultur verbreitete Methoden zurück. Diese Eigenschaft von Gesprächen wird als *Methodizität* bezeichnet (vgl. ebd.).

Für die Schule, zu deren Aufgaben die Beurteilung der Gesprächsfähigkeit gehört, resultiert folgende Schwierigkeit: Aufgrund der Interaktivität von Gesprächen lassen sich einzelne Beiträge kaum isolieren, da sie stets Teil einer kollektiven Leistung sind (vgl. Fasel Lauzon et al. 2009; Vogt 2004a; ferner Becker-Mrotzek 2008, 72: „Zuschreibungsaspekt“). Zugleich sind in der Schule individuelle Kompetenzen zu beurteilen. Die Problematik liegt somit darin, dass das Gespräch eine personenübergreifende Grösse ist, während Kompetenz ein personenbezogenes Konzept ist (vgl. Quasthoff 2009).

Prozessualität / Konstitutivität

Ein weiteres Merkmal mündlicher Kommunikation ist ihre Zeitgebundenheit: „Gespräche sind zeitliche Gebilde, die durch die Abfolge von Aktivitäten entstehen“ (Deppermann 2008, 8). Diese Charakteristik wird als *Prozessualität* bezeichnet (vgl. ebd.; Hausendorf 2007). Anders als ein schriftlicher Text, der als Produkt vorliegt, handelt es sich bei Gesprächen stets um Prozesse (vgl. Hausendorf 2007). Die Prozessualität ist eng verknüpft mit der Sequenzialität: Dass mündliche Beiträge im „Nacheinander der Zeit“ (ebd., 14) realisiert werden, bedeutet zugleich, dass dieses organisiert bzw. erst hergestellt werden muss (vgl. ebd.). Dazu gehört, dass man sein Verhalten so steuert, „dass das Gegenüber Erwartungen an die Reihenfolge und das Nacheinander herausbilden kann“ (vgl.

Eriksson/Luginbühl 2013, 169). Dass „Gesprächsereignisse [...] von den Gesprächsteilnehmern aktiv hergestellt [werden]“ (Deppermann 2008, 8), bezeichnet Deppermann als *Konstitutivität* (vgl. ferner Spiegel 2006).

Flüchtigkeit / Irreversibilität

Eng verknüpft mit der Prozessualität ist die *Flüchtigkeit* der gesprochenen Sprache (vgl. z. B. Becker-Mrotzek 2008). Während ein schriftlicher Text fixiert vorliegt, ist Gesprochenes unwiderruflich weg – ausser man hält es mittels Video- oder Tonaufnahme fest (vgl. Becker-Mrotzek 2008, 71f.: „Erhebungsaspekt“). Für die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten in der Schule bedeutet dies folglich, dass eine mündliche Leistung sofort zu beurteilen ist oder technische Hilfsmittel nötig sind. Es stellen sich also grössere Herausforderungen als bei der Beurteilung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Aufgrund der Flüchtigkeit gelten zudem für mündliche Beiträge andere Normen als für schriftliche: Erstere richten sich an Zuhörende, welche dem vorgegebenen Sprechtempo folgen müssen und nicht zurückgehen können, wenn sie etwas – inhaltlich oder akustisch – nicht verstanden haben oder kurz mit den Gedanken abgeschweift sind. Demzufolge hilft es den Adressatinnen und Adressaten, wenn einfache Sätze verwendet werden und zwischendurch Redundanzen vorkommen: „Redundanz, bei der schriftlichen Kommunikation eher ein Kunstfehler, ist bei der mündlichen nicht nur tolerabel, sie ist oft zum Verständnis unbedingt erforderlich“ (Grünwaldt 1998, 66).

Aus der Prozessualität und Flüchtigkeit von Gesprächen folgt zugleich, dass Gesagtes nicht mehr rückgängig gemacht werden kann, sondern *irreversibel* ist (vgl. Hausendorf 2007): „Gespräche sind aufgrund der Gleichzeitigkeit von Sprechen und (Zu)Hören irreversible Ereignisse, Gesprochen-Gehörtes kann einmal realisiert nicht wieder rückgängig gemacht werden“ (ebd., 11). Zugleich bleibt beim Sprechen weniger Zeit zum Überlegen als beim Schreiben, die Textproduktion ist spontaner (vgl. z. B. Baurmann 1984).

Situationsbezug

Weiter zeichnet sich die mündliche Kommunikation gegenüber der schriftlichen durch einen stärkeren Situationsbezug aus (vgl. Baurmann 1984): Erstere ist stets in eine konkrete

Situation eingebettet (vgl. oben: gemeinsamer Sprechzeit-Raum), was bedeutet, dass „in einer mündlichen Äusserung zeitlich und räumlich längst nicht so klar situiert werden [muss] wie in einer schriftlichen“ (Grünwaldt 1998, 66). Vielmehr können etwa deiktische Ausdrücke ohne weitere Erklärungen verwendet werden (vgl. ebd.). Grünwaldt sieht gerade in Satzfragmenten und dem Weglassen von Verweisen wie „das eben Gehörte“ (Grünwaldt 1998, 66) die Chance, „den Gedankenaustausch [zu] beschleunigen und dadurch effektiver [zu] machen“ (ebd.). Dass fragmentarische Sätze zur mündlichen Kommunikation gehören und die Norm „Sprich im ganzen Satz!“ in der Schule daher nicht sinnvoll ist, führt Fiehler (1998, 59) aus: „Normale mündliche Kommunikation vollzieht sich, ohne dass es zu Problemen kommt, zu erheblichen Teilen nicht in der Satzform. Die Satzform ist zwar funktional für schriftliche Texte, nicht aber in gleicher Weise für die Aufgaben, die beim gesprächsweisen Sprechen zu bewältigen sind [...].“ Aus der Spontaneität des Sprechens und den Kontextbedingungen der mündlichen Kommunikation resultieren Formulierungsverfahren und syntaktische Konstruktionen, die nicht an den Normen der schriftlichen Kommunikation gemessen werden dürfen (vgl. Dürscheid 2011). Hierzu gehören etwa „Konstruktionsbrüche, Konstruktionsmischungen, Fehlartikulationen, Versprecher, Wortwiederholungen und Wortsuchprozesse“ (vgl. ebd., 96). Fiehler (2009, 27) verweist auf die „weitgehend unterschiedlichen *Domänen* und *Funktionen* [Hervorhebung im Original]“ von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die zentrale Funktion mündlicher Kommunikation sieht er dabei „im Bereich der interaktiven Bewältigung aktueller Situationen“ (ebd., 30).

Die Situationsabhängigkeit der mündlichen Kommunikation verlangt von den Beteiligten ferner, dass sie die jeweiligen Erwartungen bzw. Regeln berücksichtigen. Mit Bezug auf den Unterricht stellt Vogt (2004a, 216) fest: „Im Gegensatz zum Schreiben eines Textes sind die Situationsanforderungen beim ‚Gespräch im Unterricht‘ sehr hoch, denn die Schüler müssen sich auf die jeweilige thematische und kommunikative Ordnung einstellen.“ Gesprächskompetenz lässt sich also nur kontextspezifisch beschreiben: „interactional competence is highly context specific and related very closely to speaker intent and to audience“ (Walsh 2011, 161). Daraus resultiert, dass mündliche Leistungen stets auf ihre Angemessenheit in einer bestimmten Situation hin zu beurteilen sind (vgl. Fasel Lauzon et al. 2009). Wagner (2006, 79) konstatiert, es gebe kein „gutes Sprechen“, sondern

„höchstens Erfahrungswerte, was bei bestimmten Zielgruppen und in bestimmten Situationen besser oder schlechter ankommt.“

Normierung

Unter dem Begriff „Normaspekt“ greift Becker-Mrotzek die Problematik der Beurteilungsnorm auf:

Soll unter Gesprächskompetenz eher verstanden werden, in der Kommunikation möglichst effektiv die eigenen Ziele zu verfolgen – oder eher die Fähigkeit, gemeinsam mit den Gesprächspartnern ein Ziel zu erreichen, auch unter Hintanstellung eigener Interessen? [...] Wie ist beispielsweise die Gesprächskompetenz eines ruhigen, aber aufmerksamen Schülers einzuschätzen? Ist sie positiv einzuschätzen, weil er gut zuhören kann – oder negativ, weil er sich nicht einbringt? (Becker-Mrotzek 2008, 72)

Entsprechend stellen Becker-Mrotzek und Vogt (2001) fest, dass es schwieriger sei, Qualitätsmassstäbe für mündliche Leistungen zu benennen als für schriftliche Texte. Die Schwierigkeiten sind Ausdruck unterschiedlich starker Normierungen: Während für die schriftliche Kommunikation klare Normen im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik aufgestellt wurden, um eine einheitliche Verwendung zu erreichen, ist die mündliche Kommunikation weniger stark normiert, sondern variiert beispielsweise je nach historischer Zeit, Ort, Situation oder sozialer Gruppe (vgl. Fiehler 2009). Auf jeden Fall braucht die mündliche Kommunikation aufgrund ihrer spezifischen Merkmale eine eigene Norm und darf nicht an der Norm der Schriftlichkeit gemessen werden (vgl. oben).

Aufgrund der beschriebenen Merkmale, die für die gesprochene Sprache charakteristisch sind, lässt sich resümieren: „Die mündliche Kommunikation ist eine Kommunikationsform eigener Art. [...] Wer das schriftliche Kommunizieren gelernt hat, beherrscht folglich das Mündliche noch lange nicht. Wer dieses können will, muss es ausdrücklich lernen“ (Grünwaldt 1998, 66). Für die Sprachförderung in der Schule bedeutet dies, dass bei der Förderung und Beurteilung der mündlichen Teilbereiche anders vorzugehen ist als bei der Förderung und Beurteilung der schriftlichen Teilbereiche (vgl. Tabelle 1).

	mündlich	schriftlich	Grammatik/ Rechtschreibung
produktiv	Sprechen	Schreiben	
rezeptiv	Hören	Lesen	

Tabelle 1: Die Teilbereiche der Sprachförderung

Zu berücksichtigen ist insbesondere, dass die mündliche Kommunikation durch den gemeinsamen Sprechzeit-Raum und die Multimodalität die Verständigung zwar erleichtern kann, zugleich aber verschiedene Sinne beansprucht und eng mit der Persönlichkeit der Beteiligten verbunden ist. Aus Letzterem resultieren möglicherweise Hemmungen seitens der Lehrperson bei der Beurteilung oder Korrektur mündlicher Beiträge. Zugleich trauen sich Schülerinnen und Schüler unter Umständen nicht, sich zu Wort zu melden. Herausforderungen ergeben sich ferner aufgrund der Flüchtigkeit der mündlichen Kommunikation, welche durch den multimodalen Input verstärkt wird: Visuelle und auditive Signale sind parallel aufzunehmen, was hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeit stellt. Entsprechend sind technische Hilfsmittel erforderlich. Schliesslich stellt sich die Frage, welche Normen für die Förderung und Beurteilung gelten sollen und wie mit der interaktiven Gestaltung von Gesprächen umzugehen ist. Diese Schwierigkeiten werden in Abschnitt 2.4 aufgegriffen. Im folgenden Kapitel wird zunächst darauf eingegangen, welche Fähigkeiten unter die Teilbereiche *Sprechen* und *Hören* fallen.

2.2 Definition mündlicher Sprachfähigkeiten

Was unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstanden wird und wie die einzelnen Teilkompetenzen gewichtet werden, hängt vom jeweiligen Standpunkt ab (vgl. Eriksson et al. 2013; Grundler/Spiegel 2014). Da die vorliegende Arbeit in einem didaktischen Kontext steht, erfolgt die Kompetenzbeschreibung in Bezug auf die Schule. Als Ausgangspunkt dienen die Grundkompetenzen, wie sie in den nationalen Bildungszielen formuliert sind, welche von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) freigegeben wurden (vgl. EDK 2011). Die Zusammenstellung der Grundkompetenzen „richtet sich in erster Linie an die Entwickler von Lehrplänen, Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten“ und soll zur Harmonisierung der Volksschule (HarmoS-Konkordat) in der Schweiz beitragen (ebd., 2). Sie ist also als Richtlinie gedacht und gibt demgegenüber keine Antwort darauf, wie die Kompetenzen zwecks schulischer Förderung

und Beurteilung operationalisiert werden können. Die Problematik der Operationalisierung wird in Kapitel 2.4 aufgegriffen. Im Folgenden geht es zunächst um eine Begriffsbestimmung. Die Grundkompetenzen dienen aufgrund ihrer interkantonalen Bedeutung als Ausgangspunkt. Ergänzt werden sie durch Kompetenzbeschreibungen aus der Fachliteratur. In den Grundkompetenzen ist festgehalten, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres verfügen sollten.² Da der Hauptfokus der vorliegenden Untersuchung auf der Primarstufe liegt, wird im Folgenden jeweils darauf eingegangen, was in Bezug auf das Ende der Primarschule vermerkt ist. Zum Schluss wird aufgeführt, was in den Lehrplänen der Primarschule unter den mündlichen Bereich fällt.

In den Grundkompetenzen wird Sprachkompetenz handlungsorientiert aufgefasst: Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, „mit Sprache situationsangemessen zu handeln“ (EDK 2011, 5). Der mündliche Bereich gliedert sich gemäss gängiger Unterteilung (vgl. Tabelle 1) in die Kompetenzbereiche *Hören* und *Sprechen*, wobei der Bereich *Sprechen* weiter unterteilt wird in *Teilnahme an Gesprächen* sowie *Zusammenhängendes Sprechen* (vgl. EDK 2011).

Mit *Hören* ist gemeint,

Hörtexte unterschiedlicher Art (z. B. Radiosendungen, Bahnansagen, Hörbücher, Anweisungen der Lehrperson, Erzählungen, Debatten) sinngemäss auf verschiedenen Ebenen – in einfachen Verstehens- sowie in Gesprächssituationen – verstehen zu können, das Gehörte als Ausdruck einer Kultur wahrzunehmen, damit sein Wissen zu erweitern sowie das Gehörte in der eigenen Vorstellung auszugestalten, über das Gehörte nachzudenken und sich mit anderen darüber austauschen zu können. (EDK 2011, 7)

Dieser Teilbereich umfasst also primär rezeptive Fähigkeiten; im Zusammenhang mit der Reflexion über das Gehörte wird aber auch die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation genannt. Hinsichtlich der Kompetenzen, über welche die Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarschule verfügen sollten, wird präzisiert, dass die Hörtexte dem Vor- bzw. Weltwissen der Kinder entsprechen sollten und dass im Voraus darauf hingewiesen wird, worauf die Aufmerksamkeit zu richten ist. Die Lernenden können so „das Hauptthema und

² In der Zählung sind die beiden Kindergartenjahre integriert.

die Funktion des Textes identifizieren sowie einzelne explizit erwähnte Informationen entnehmen und wiedergeben, im Wortlaut des Textes oder mit eigenen Worten. [...] Sie können para- und nonverbale Signale (z. B. Intonation, Lautstärke, Gestik, Mimik) für ihr Verständnis nutzen“ (EDK 2011, 16). Verlangt wird also, dass die Lernenden einen Hörtext global und selektiv verstehen, ein detailliertes Verständnis wird nicht gefordert.

In der Beschreibung der Kompetenzen wird zudem auf die Bedeutung der Aufmerksamkeitsfokussierung hingewiesen: Zuhören gelingt nur, wenn die Aufmerksamkeit entsprechend ausgerichtet wird. Dies veranschaulicht Imhof (2010) in ihrem psychologischen Modell, in welchem sie das Zuhören als mehrstufigen, rekursiven Prozess der Informationsverarbeitung darstellt (vgl. Abbildung 1). Demnach steht am Anfang des Zuhörprozesses eine Zuhörabsicht: Der zuhörenden Person muss klar sein, wozu sie zuhört, welches ihr Ziel ist. Nur so kann sie anschliessend aus den Signalen, die sie mit ihren Ohren und Augen aufnimmt, jene auswählen, die ihr zur Erreichung des Zuhörziels dienlich erscheinen.

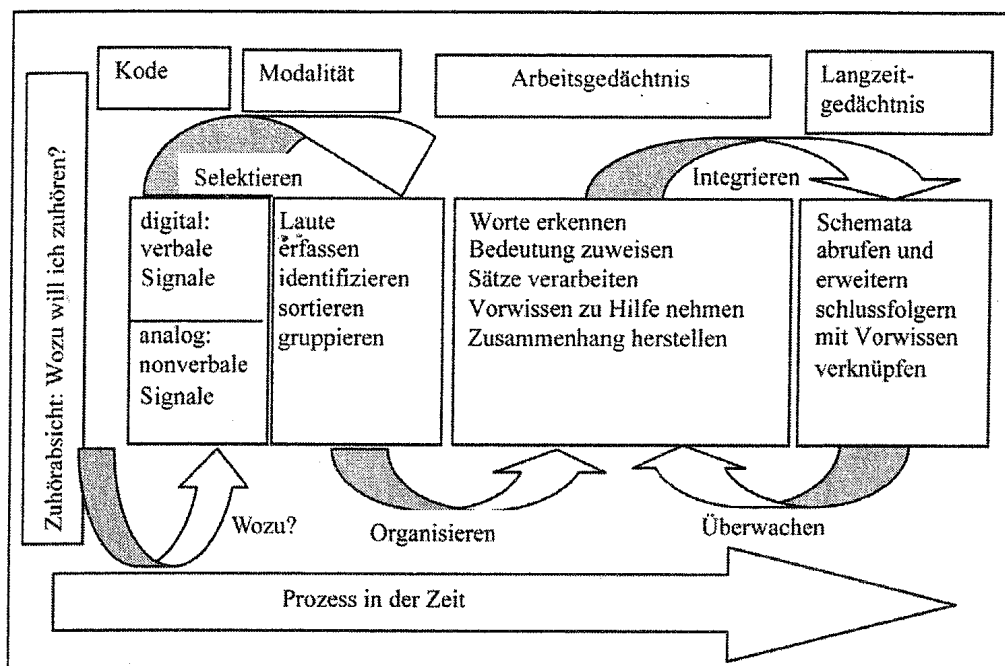


Abbildung 1: Modellierung des Zuhörprozesses: „Zuhören als mehrstufiger Prozess der Informationsverarbeitung“ (Imhof 2010, 19)

Diese organisiert sie, d. h., sie schreibt ihnen unter Rückgriff auf Vor- und Weltwissen Bedeutungen zu. Anschliessend wird das Aufgenommene in die bestehenden Wissensstrukturen integriert. Zugleich wird der Zuhör- und Verstehensprozess durch

vorhandenes Wissen überwacht: Sein Abrufen hilft, neue Informationen zu verarbeiten (vgl. Imhof 2010).

Das Modell von Imhof (2010) macht deutlich, dass Zuhören bewusst und absichtlich abläuft und damit ein kognitiver Prozess höherer Ordnung ist (vgl. Imhof 2004, 3-8). Davon abzugrenzen ist das zufällige Hören, wie dies beispielsweise geschieht, wenn man durch eine Stadt geht und sich nicht bewusst auf die Laute um einen konzentriert (vgl. ebd.). Man registriert dennoch Strassenlärm, Stimmen, Vogelgezwitscher, Kirchenglocken o. Ä. und kategorisiert sie als solche. Hören und Zuhören können einander also nach dem Unterscheidungskriterium der Aufmerksamkeitsfokussierung gegenübergestellt werden. Diese Unterscheidung deckt sich allerdings nicht mit der Terminologie im schulischen Kontext (Grundkompetenzen gemäss EDK, Lehrpläne, Zeugnisvorgaben etc.), in welcher oftmals von Hören die Rede ist und damit die zielgerichtete Informationsverarbeitung im obigen Sinn gemeint ist. In der vorliegenden Arbeit wird deshalb an den Stellen, bei welchen es um die Teilbereiche der schulischen Sprachförderung geht, die schulische Begriffsverwendung übernommen.

Im Gegensatz zum Teilbereich *Hören*, der hauptsächlich rezeptive Fähigkeiten umfasst, sind beim Zuhören im Gespräch Rezeption und Produktion eng miteinander verknüpft. Zur *Teilnahme an Gesprächen* ist entsprechend die Fähigkeit erforderlich,

sprachlich angemessene, bestimmten sozialen Regeln folgende, angemessen Hörerorientierte Gesprächsbeiträge in unterschiedlichen dialogischen Situationen (z. B. Telefongespräch, Debatten) zu verfassen, als auch die Tätigkeit, Gesprächsbeiträge sinngemäss auf verschiedenen Ebenen zu verstehen. (EDK 2011, 7)

Zwischen dem Produzieren und Verarbeiten von Gesprächsbeiträgen ist schnell hin und her zu wechseln. Das Zuhören im Gespräch als Voraussetzung, um angemessene Gesprächsbeiträge formulieren zu können, stellt somit andere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler als das Hören in monologischen Situationen. Was unter „angemessen Hörerorientierten“ Äusserungen zu verstehen ist, kann nicht pauschal gesagt werden (vgl. Kapitel 2.1). Um sich im Gespräch angemessen einzubringen, ist es notwendig, dass man die Situation aus der eigenen und der Perspektive der anderen einschätzt bzw. deutet und entsprechend „kommunikative Handlungsentscheidungen“ (Lepschy 2002, 53)

trifft. Gesprächskompetenz bedeutet also, gleichzeitig zu planen, rezipieren und produzieren (vgl. Becker-Mrotzek 2008). Neben der Produktion und Rezeption wird in den Grundkompetenzen denn auch die Fähigkeit zur Reflexion und Metakommunikation genannt (vgl. ferner Pekarek Doehler/De Pietro 2009):

[...] Dazu gehört auch die Fähigkeit, eigene Redebeiträge zu präzisieren, bei Unverständnis nachzufragen und über Gespräche und das eigene und das fremde Gesprächsverhalten nachzudenken. (EDK 2011, 7)

Wie vielschichtig Gesprächskompetenz ist, wird in der einschlägigen Literatur mehrfach betont. Krelle (2011) zieht das Fazit, dass trotz teilweise unterschiedlicher Terminologie gemeinhin unbestritten sei, dass zur Gesprächskompetenz folgende Dimensionen gehörten, welche bei der schulischen Förderung und Beurteilung herangezogen werden können. Der Autor nimmt dabei auf den von Spiegel (2006) empfohlenen Managementbegriff Bezug (vgl. ferner Becker-Mrotzek 2009a, welcher auf den Begriff der Prozessualität – vgl. Kapitel 2.1 – rekurriert).

- *Themenmanagement* meint „die Fähigkeit, eine satzübergreifende sprachliche Einheit gemäss den Anforderungen semantisch lokal und global kohärent zu produzieren bzw. Beiträge anderer im Gespräch inhaltlich zu verstehen und zu verarbeiten.“ (Krelle 2011, 16f.)
- *Handlungsmanagement* bedeutet, sprachliche Handlungsmuster, die z. B. für das Erzählen oder das Argumentieren charakteristisch sind, zu erkennen und entsprechend des Kontextes zu realisieren.
- Unter *Sprachmanagement* ist die Formulierungsfähigkeit gefasst. Eriksson (2006) spricht von linguistischer Kompetenz, worunter phonologisches, morphologisches, syntaktisches, lexikalisches und semantisches Wissen und Können fallen.³
- *Identitäts-/Beziehungsmanagement* beinhaltet u. a. das Vertreten eigener Interessen, die Adressatenorientierung und damit zusammenhängend das Antizipieren von Zuhörendenerwartungen sowie die Gestaltung der Beziehung zum Gegenüber (vgl. auch Lepschy 2002; ferner Kapitel 2.1).

³ In den Grundkompetenzen ist die Grammatikkompetenz dem entsprechend nicht als separater Kompetenzbereich aufgeführt, sondern als alle Sprachkompetenzbereiche durchziehender Aspekt gedacht (vgl. EDK 2011, 8).

- *Management von Non- und Parasprachlichem*, d. h. Nutzung der sprachlichen Unterstützungssysteme.

Krelle (2011) weist darauf hin, dass die Liste möglicherweise nicht alle Aspekte von Gesprächskompetenz abdeckt. Ebenso lassen sich einzelne Punkte möglicherweise zusammenfassen (vgl. ebd.). Verfahren der Verständnissicherung sind deshalb nicht als separater Bereich aufgeführt, da diese unter das Handlungsmanagement sowie das Management von Non- und Parasprachlichem gefasst werden können (vgl. ebd.). Unter das Handlungsmanagement fallen demnach auch strategische Kompetenzen, etwa Sprachverwendungsstrategien wie das Korrekturverhalten beim Sprechen (vgl. Eriksson 2006), und das Einhalten von Gesprächsregeln. Ferner gehören sozio-kulturelle Kompetenzen in diese Dimension: Je nach Kultur gelten andere Konventionen, welche bei der Realisierung sprachlicher Handlungsmuster zu beachten sind, beispielsweise Höflichkeitskonventionen (vgl. ebd.).

Was die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Primarstufe betrifft, so sollten diese gemäss EDK (2011) in der Lage sein, an Gesprächen mit klarem Ziel und zwei (bis drei) Gesprächspartnerinnen bzw. Gesprächspartnern aktiv teilzunehmen. Besonders hervorgehoben werden die Fähigkeiten zum aufmerksamen Zuhören, zum sinnvollen Reagieren auf Beiträge sowie zur Einhaltung von Gesprächsstrukturen (vgl. ebd.).

Zusammenhängendes Sprechen schliesslich bedeutet,

monologische mündliche Texte unterschiedlicher Art (Vorträge, Zusammenfassungen, Erzählungen usw.) zu produzieren, indem das Gesagte geplant, die Erwartungen der Zuhörenden antizipiert und deren Reaktionen (z. B. verbale Äusserungen, Gestik) aufgenommen werden, um die weitere Textproduktion anzupassen. Dies schliesst ein, das Sprechen im kulturellen und ästhetischen Kontext zu gestalten und über das Gesagte und über die eigene Redeweise und die Redeweise anderer nachdenken zu können. (EDK 2011, 7)

Im Hinblick auf das Ende der Primarstufe wird präzisiert, dass die Kinder die Produktion *vorbereiteter* mündlicher Texte beherrschen sollten, wobei sie sich an bekannten Textmustern orientieren (vgl. EDK 2011). Dabei kann es sich um das Sprechen zu alltäglichen Themen oder um die Wiedergabe von literarischen Texten „unter Einsatz einfacher Ausdrucksmittel (Stimme, Intonation)“ handeln (EDK 2011, 18). Die Lernenden

sollten ihr eigenes und fremdes Sprechen global einschätzen können. Schliesslich sollten sie sich in der Standardsprache ausdrücken können, wobei Fehler auftreten dürfen (vgl. ebd.). Hier wird angedeutet, dass unter den Kompetenzbereich *Zusammenhängendes Sprechen* auch das Wiedergeben bzw. Inszenieren von Theaterausschnitten fällt.

Zum Zeitpunkt der vorliegenden Arbeit wird für alle deutsch- und mehrsprachigen Kantone ein gemeinsamer Lehrplan für die Volksschule lanciert (vgl. Kommunikation Lehrplan 21 2013). Das Projekt „Lehrplan 21“ wird von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) geleitet. Bei der Erarbeitung des Lehrplans wurden die hier vorgestellten Grundkompetenzen berücksichtigt (vgl. ebd.). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung für vorliegende Studie, die in den Kantonen Zug, Uri und Schaffhausen stattfand, gab es bereits einen gemeinsamen Lehrplan für die Innerschweizer Kantone. Dieser basiert auf sieben Richtzielen, die für alle Stufen der obligatorischen Schulzeit gelten und durch Grobziele verfeinert werden. In den Richtzielen sind Haltungen aufgeführt, welche sich die Lernenden aneignen sollten. Für die mündliche Kommunikation sind dies insbesondere die im Richtziel 2 aufgeführten Haltungen:

Er [der junge Mensch] ist sich bewusst, dass die gesprochene Sprache das wichtigste Verständigungsmittel ist; er zeigt sich deshalb bereit,

- situationsgerecht an einem Gespräch teilzunehmen und es zu führen, sofern das von ihm verlangt wird oder er es für wünschenswert hält
- zuzuhören und möglichst den andern verstehen zu wollen
- sich so auszudrücken, dass der andere ihn verstehen kann
- sich um ein fliessendes, deutliches Sprechen in Mundart und Standardsprache zu bemühen. (IEDK 1998, 5)

Die Bedeutung der mündlichen Kommunikation wird also stark betont.

Im Lehrplan für die Schaffhauser Volksschule sind ebenfalls Richtziele aufgeführt. Beim Fach Deutsch sind die mündlichen Sprachfähigkeiten unter die Begriffe „Hören, Verstehen und Sprechen“ gefasst (vgl. Erziehungsdepartement Kanton Schaffhausen 2006, D-1). Darunter stehen als Richtziele: Aktiv zuhören, kritisch zuhören, Wortschatz aufbauen, verständlich sprechen und sich am Gespräch beteiligen (vgl. ebd.). Bemerkenswert ist, dass

die rezeptiven Fähigkeiten prominent zu Beginn genannt werden und sowohl das aktive wie das kritische Zuhören hervorgehoben werden.

2.3 Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für die Schule

Im Unterricht kommen den mündlichen Sprachfähigkeiten zwei Funktionen zu: Sie sind einerseits *Lernmedium*, andererseits *Lerngegenstand*. Letzteres zeigt sich deutlich in den oben angeführten Grundkompetenzen (EDK 2011). Darin ist festgehalten, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Laufe der Schulzeit erwerben sollten. Dies einerseits im Hinblick auf ihre soziale und berufliche Bedeutung – man denke etwa an die Teilhabe an der Demokratie, um nur ein Beispiel zu nennen –, andererseits aber auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Schule selbst. Dass sie in dieser auch als Medium dienen, aber nicht vorausgesetzt werden können, wird im Folgenden dargelegt.

2.3.1 Mündliche Sprachfähigkeiten als Lernmedium

Schulischer Unterricht beinhaltet eine Vielzahl an mündlichen Kommunikationssituationen. Entsprechend findet der Wissenserwerb in ganz unterschiedlichen Sprech- und Zuhörsituationen statt: Informationsverarbeitung während eines mündlichen Inputs der Lehrperson, Erarbeitung von Lerninhalten durch Gruppengespräche, Meinungsbildung bezüglich eines kontroversen Themas in einer Klassendiskussion, Erklären eines Sachverhalts, Vortragen von Erkenntnissen o. Ä. Je nach Situation sind andere mündliche Sprachfähigkeiten erforderlich. Die Zuhörfähigkeit nimmt dabei einen besonders prominenten Platz ein: Im Rahmen einer Beobachtungsstudie wurde festgestellt, dass Primarschülerinnen und -schüler in durchschnittlich zwei Drittel der Unterrichtszeit aufgefordert sind, zuzuhören; der Zuhöranteil nimmt dabei mit steigender Stufe zu (vgl. Imhof 2008, 7). Damit stimmen Befunde weiterer Untersuchungen überein, wonach Lernende über die Hälfte – zum Teil gar bis 96 % – der Unterrichtszeit zuhören (vgl. Imhof 2004, 9f.). Ob ein hoher Zuhöranteil dem Lernen förderlich ist oder ob nicht vielmehr der Redeanteil der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen wäre, ist empirisch noch kaum untersucht (vgl. Becker-Mrotzek 2009b). Vertreten werden beide Ansichten: Gemäss dem technologischen Konzept ist es zielführend, wenn die Lehrperson den Stoff aufbereitet und systematisch vermittelt, während die Schülerinnen und Schüler typischerweise zuhören;

laut (gemässigt) konstruktivistischem Ansatz führt erfolgreiches Lernen dagegen über Eigenaktivität der Lernenden (vgl. Reinmann/Mandl 2006). Dies führt zur Frage, welche Rolle die Unterrichtskommunikation ganz allgemein für das Lernen spielt. Becker-Mrotzek (2009b, 107) betont, „dass die Vermittlung unterschiedlichen Wissens unterschiedliche Formen der Unterrichtskommunikation benötigt.“ Letztere ist aber in jedem Fall zentral (vgl. ebd., 106). Dies ist auch die primäre Botschaft von Walsh (2011), der von Lernen als sozialem Prozess ausgeht und die Interaktion im Klassenzimmer als Grundlage jeglichen schulischen Lernens ansieht. Entsprechend wichtig sei die „classroom interactional competence“, welche er als „Teachers’ and learners’ ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning“ (Walsh 2011, 158) definiert (vgl. Walsh 2006, 130-143). Diesen Befund stützt Jurkowski (2011) mit Bezug auf Gruppenpuzzles⁴.

Auf die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für das Lernen weist ebenso Ehlich (2009a, 339) hin: Voraussetzung für den Wissenserwerb in der Schule sei die „Sprache und die in Sprache gefasste und auf Sprache angewiesene mentale Verarbeitung und Bearbeitung.“ Dies betonen ferner Hagen et al. (2007), wobei sie die Bedeutung der Zuhör- und Erzählfähigkeiten nicht nur für den Wissenserwerb, sondern auch den Lernerfolg sowie die Gestaltung des sozialen Lernklimas anführen. Sie berichten von zwei Projekten zur Zuhör- und Erzählförderung (*GanzOhrSein* sowie *Erzählen und Zuhören an Schulen*), welche aufgezeigt hätten, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Förderung differenzierter wahrnehmen und ihre Sprachfähigkeiten verbessern. Zugleich würden Störungen durch Lärm abnehmen und sowohl die Lernenden wie die Lehrenden ihr Sprach- und Zuhörverhalten optimieren. Schliesslich sei auch das Sozialklima als besser wahrgenommen worden. Hagen et al. (2007) kommen ferner zum Schluss, dass mit der gezielten Berücksichtigung von Mündlichkeit im Unterricht eine höhere Unterrichtsqualität einhergehe. Dies entspricht auch den Kriterien, welche Helmke (2009, 191-200) zur Beschreibung von Unterrichtsqualität anführt: U. a. gehören Klarheit und Strukturiertheit der sprachlichen Gestaltung des Unterrichts dazu.

⁴ Bei einem Gruppenpuzzle arbeitet jedes Kind in zwei verschiedenen Gruppen. In der ersten Gruppe (= Expertengruppe) erarbeitet es ein Thema, in welchem es zum Experten/zur Expertin wird. In der anschliessenden Gruppe (Unterrichtsgruppe oder Stammgruppe) vermittelt es sein Wissen an Kinder, welche sich mit anderen Themen beschäftigt haben. Diese stellen ihrerseits ihre Themen vor (vgl. Jurkowski 2011, 47).

Damit wird deutlich, dass mündliche Sprachfähigkeiten nicht nur in sprachlichen Fächern wichtig sind: „Jenseits eines Schulfachs ‚Deutsch‘ (beziehungsweise ‚Spanisch‘ oder ‚Italienisch‘ etc.) [...] ist die Sprachlichkeit der Vermittlung von Wissen in allen Unterrichtsfächern präsent. Unterrichtskommunikation ist also immer zugleich Fachkommunikation, und Fachkommunikation ist immer zugleich weitere Sprachqualifizierung“ (Ehlich 2009a, 345; vgl. ferner Becker-Mrotzek 2009b). Dies bedeutet, dass „[e]in eingeschränkter Erwerb sprachlicher Kompetenzen [...] eben nicht nur zu mangelndem Lern- bzw. Schulerfolg in sprachlichen Domänen [führt], sondern [...] die Teilhabe an fortschreitenden Lernprozessen in allen Domänen ein[schränkt], insoweit ihre Vermittlung und Aneignung sprachlich konstituiert ist“ (Quasthoff 2009, 84). Quasthoff deutet an, dass auch die schriftlichen Sprachfähigkeiten in allen Fächern zentral sind (vgl. ferner Schmellentin et al. 2011). Den mündlichen Sprachkompetenzen kommt ebenso in dieser Hinsicht eine Bedeutung zu, wird ihnen doch ein Einfluss auf den Schriftspracherwerb attestiert. So stellt etwa Ohlhus (2005) bei der Analyse schriftlicher und mündlicher Erzählungen von Kindern fest, dass sich die jungen Schreibenden an der Mündlichkeit orientieren. Aus dem Vergleich mündlicher und schriftlicher Strukturierungsstrategien zieht der Autor den Schluss, dass entweder mündlich erprobte Mittel ins schriftliche Erzählen übernommen oder „neue[...] Strukturierungsstrategien in der Schriftlichkeit auf der Basis des mündlichen Fähigkeitsstands“ (Ohlhus 2005, 65) entwickelt werden. Auch für die rezeptiven Sprachfähigkeiten gilt, dass diese den Erwerb schriftlicher Sprachfähigkeiten unterstützen: So wird das Zuhören als Vorläuferkompetenz des Lesens gesehen (vgl. Haug 2006). Kinder müssen über eine phonologische Bewusstheit verfügen, d. h. einzelne Laute der gesprochenen Sprache unterscheiden können, um erfolgreich lesen und schreiben zu lernen. Phonologische Bewusstheit wiederum erfordert genaues Hinhören (vgl. ebd.).

Angenommen wird ferner, dass sich Lese- und Hörverstehen in den hierarchieniedrigen Prozessen – also den basalen Wahrnehmungs- und Worterkennungsprozessen – unterscheiden, in den hierarchiehöheren – d. h. der Rekonstruktion von Tiefenstrukturen von Texten und dem Aufbau mentaler Modelle – dagegen nur teilweise, wobei allfällige Differenzen auf die unterschiedlichen Modalitäten des Inputs zurückzuführen sind (vgl. Kürschner/Schnotz 2008). Trifft die Annahme zu, würde dies bedeuten, dass durch Hörverstehenstrainings auch die hierarchiehöhere Verarbeitung beim Lesen verbessert

werden kann (und natürlich ebenso umgekehrt). Einschränkend ist anzumerken, dass es empirisch sehr schwierig ist, die kognitive Verarbeitung von auditivem und visuellem Input miteinander zu vergleichen (vgl. Imhof 2004, 23ff.). Marx und Jungmann (2000) überprüfen den *Simple View of Reading*-Ansatz von Gough und Tunmer (1986), nach welchem das Leseverstehen vom Worterkennen und dem Hörverstehen abhängt. In ihrer Stichprobe können Marx und Jungmann den Ansatz bestätigen. Sie ziehen das Fazit, dass das Hörverstehen die Obergrenze des Leseverstehens sei. Dem entsprechen Erkenntnisse von Behrens et al. (2009, 370), wonach „[d]ie Zuhörfähigkeit von Grundschulkindern, konkret also die Fähigkeit zum Verstehen akustisch dargebotener Texte, [...] das lesende Textverstehen [übersteigt].“

Die mündlichen Sprachfähigkeiten sind also entscheidend für den Schulerfolg. Anzumerken ist, dass dies hier in Bezug auf ein westliches Verständnis von Unterricht, Lernen und Kommunizieren ausgeführt wurde. Welche mündlichen Teilkompetenzen für den Schulerfolg relevant sind, hängt immer auch von kulturellen Erwartungen ab: In westlichen Gesellschaften wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie sich im mündlichen Unterricht aktiv einbringen und von sich aus melden. In asiatischen Ländern dagegen sollen die Lernenden nur sprechen, wenn sie von der Lehrperson dazu aufgefordert werden (vgl. Lin 2013).

2.3.2 Mündliche Sprachfähigkeiten als Lerngegenstand

Mündliche Sprachfähigkeiten können nicht vorausgesetzt werden, sondern bedürfen selbst der expliziten Förderung – was hinsichtlich Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten unbestritten ist, wird bezüglich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten nicht mit derselben Selbstverständlichkeit vertreten. Dies hat mit den unterschiedlichen Erwerbszeitpunkten zu tun: Mündliche Sprachfähigkeiten werden bereits vor Schuleintritt erworben, und zwar automatisch. Ins Lesen und Schreiben werden die Kinder dagegen bei Schuleintritt systematisch eingeführt. Dies darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten ein andauernder Prozess ist: „Die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten, mündlich zu kommunizieren und Gespräche zu führen, ist ein lebenslanger, zu keinem Zeitpunkt abgeschlossener Prozess“ (Fiehler 1998, 53). Die

Schulzeit stellt dabei eine zentrale Phase dar: „Der Erwerb mindestens von semantischen und diskursstrukturellen Fähigkeiten erstreckt sich vermutlich über das ganze Leben, erfährt aber auf jeden Fall noch bis zur Adoleszenz erhebliche strukturelle Weiterentwicklungen“ (Quasthoff 2003, 116). Gemäss Imhof wird der Förderbedarf hinsichtlich produktiver Sprachfähigkeiten durchaus wahrgenommen, bezüglich des Zuhörerwerbs macht die Autorin allerdings ein Defizit aus:

Auch wenn die meisten Kinder ‚von allein‘ sprechen lernen, würde man ja keineswegs bestreiten, dass die Erziehung zum angemessenen und reflektierten Sprechen bzw. Gestalten gesprochener Sprache auch Bestandteil der unterrichtlichen Instruktion sein soll. Ähnlich verhält es sich mit Zuhören. Auch wenn Kinder mit gewissen Grundfertigkeiten im Verstehen gesprochener Sprache in die Schule kommen, kann und muss Zuhören gelernt und gelehrt werden. (Imhof 2010, 16)

Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt, stellt das Zuhören gemäss Imhof (2010) einen selbstregulierten Prozess dar. Die schulische Förderung soll hier ansetzen: „[...] müssen Schüler(innen) vermehrt befähigt werden, ihr Zuhörverhalten zu steuern, um selbstständig und kompetent Informationen verarbeiten zu können“ (Eriksson in Belgrad et al. 2008, 20).

Behrens et al. (2009) haben im Rahmen von Pilotierungsstudien, in welchen es um die Operationalisierung des Zuhörens ging, Schülerinnen und Schülern Aufgaben zum Zuhören vorgelegt, um die Zuhörkompetenzen der Lernenden zu erheben. Erste Befunde bestätigen, wie wichtig die Zuhörförderung in der Schule ist:

Erste Ergebnisse aus der Pilotierung weisen darauf hin, dass Grundschüler einerseits bereits über weitreichende Fähigkeiten in diesem Bereich verfügen. Andererseits zeigt der ebenfalls nachweisbare Leistungszuwachs zwischen dritter und vierter Jahrgangsstufe, dass die Entwicklung der Zuhörkompetenzen bei Schuleintritt noch nicht abgeschlossen ist und im Unterricht weiter gefördert werden kann und muss. (Behrens et al. 2009, 372)

Institutionsspezifische Kompetenzen

Dass die mündlichen Sprachfähigkeiten der schulischen Förderung bedürfen, hat insbesondere auch damit zu tun, dass in der Schule andere mündlichen Sprachfähigkeiten erforderlich sind als im ausserschulischen Alltag. Isler und Künzli (2010; 2011) verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff des schulkulturellen Habitus. Darunter sind „die ‚intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut [...]‘“ (Bourdieu/Passeron 1971, 88 zit. in Isler/Künzli 2010, 212) gefasst. Als schulspezifische Handlungsmuster gelten Aktivitäten wie „Erlebnisse erzählen, Bilderbücher betrachten, Bastelanleitungen ausführen oder Klassengespräche führen“ (Isler/Künzli 2011, 203). Für die vorliegende Arbeit wird der Terminus schulkultureller Habitus für schulspezifische mündliche Sprachkompetenzen übernommen. Nachstehend wird aber auf einen weiteren Begriff eingegangen, welcher ebenfalls häufig im Zusammenhang mit den in der Schule erforderlichen Sprachkompetenzen verwendet wird – die Bildungssprache:⁵

Was unter dem Stichwort ‚Bildungssprache‘ in den Blick genommen wird, das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern* etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet. (Feilke 2012a, 5)

Die Bildungssprache wird als Register aufgefasst (vgl. Feilke 2012a). Dieses Verständnis geht zurück auf die funktionale Grammatik nach Halliday (1994), wonach eine Äusserung je nach ihrer Funktion und je nach Kommunikationssituation anders formuliert wird. Von der Bildungssprache grenzt Feilke (2012a) als weiteres Register die Schulsprache ab, wobei sich die beiden Register teilweise überlappen würden. Die Schulsprache sei aber enger gefasst und meine „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht *zu didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“ (Feilke 2012b). Letzteres ist besonders hervorzuheben: Für die Lernenden ist es zentral, dass sie wissen, was von ihnen erwartet wird. Sind sie aufgefordert, einen ganzen Satz zu bilden, oder reicht es, wenn sie eine elliptische, aber für alle im Kontext verständliche Aussage machen? Wie stark sollen sie explizieren – so, dass die Lehrperson bzw. die

⁵ Vgl. ferner den englischen Begriff „Language of Schooling“ (Schleppegrell 2008).

Mitschülerinnen und Mitschüler verstehen, was gemeint ist? Oder expliziter, um der Lehrperson zu zeigen, dass sie den Sachverhalt wirklich verstanden haben und vollumfänglich wiedergeben können (vgl. Schleppegrell 2008)? Gogolin und Lange (2011, 112) fassen die Schulsprache im Gegensatz zu Feilke als der Bildungssprache vollständig integrierter Teil auf, und zwar als „dasjenige sprachliche Repertoire [...], das rein auf den Kontext Schule bezogen ist.“ Ein weiteres Element der Bildungssprache sei die Fachsprache (vgl. ebd.).⁶

Als Aufgabe der Bildungssprache führt Feilke (2012a) die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Alltag an. Habermas hat noch stärker ihre Bedeutung für die Orientierung über das Tages- und Weltgeschehen betont:

Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, dass sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können. (Habermas 1977, 595)

Heute kann die Sprache in den Massenmedien nicht mehr pauschal mit der Bildungssprache gleichgesetzt werden, hat sich erstere durch neue Kommunikationsmedien doch deutlich verändert und sich in verschiedene Richtungen entwickelt, sodass es nicht *die* Sprache in den Massenmedien gibt. Aktueller ist demgegenüber die Ansicht, dass Bildungssprache primär mit der Schriftlichkeit in Verbindung steht. Diese Sichtweise vertritt auch Feilke (2012a), wobei er sie dahin gehend präzisiert, dass sich die Bildungssprache vorwiegend auf schriftliche Situationen beziehe, auch wenn ihr Gebrauch ebenfalls medial mündlich sei. Damit spricht er die Terminologie von Koch und Oesterreicher (1985) an: Gemäss dieser ist die Bildungssprache als konzeptionell schriftlich zu bezeichnen. Allerdings sind die Bezeichnungen „mündlich“ und „schriftlich“ in Bezug auf die Konzeption problematisch (vgl. z. B. Spitzmüller 2005) wie es

⁶ In den Dokumenten der EDK wird der Begriff der Schulsprache in einem gänzlich anderen Sinn verwendet, und zwar für die Sprache, „die als erste in der Schule verwendet und in der Lesen und Schreiben gelernt wird“ (Hutterli et al. 2012, 92).

auch heikel ist, Bildungssprache bzw. schulspezifische Kompetenzen primär mit schriftlichen Konstellationen zu verbinden: Wie oben angeführt, gibt es im Unterricht sehr viele mündliche Kommunikationssituationen, in welchen schulspezifische Kompetenzen gefragt sind (vgl. Kapitel 2.3.1 bzw. Isler/Künzli 2011).

Nichtsdestotrotz können die Eigenschaften herangezogen werden, die als typisch für die Bildungssprache gelten. Gemäss Gogolin et al. (2007, 59) sind dies etwa: Passiv, unpersönliche Ausdrücke, Konjunktiv, Konstruktionen mit *lassen*, Substantivierungen, Komposita und Attribute. Diese erwachsen daraus, dass die Bildungssprache im Laufe der Menschheitsgeschichte gewonnene Erkenntnisse – Feilke (2012a, 11) bezeichnet diese als „Verstehensresultate“ – transportiert und somit abstrakte Sachverhalte vermittelt. Es sind aber nicht nur abstrakte Sprachformen erforderlich, sondern auch ein „abstraktes Bedeutungswissen“ (vgl. ebd.): Man muss wissen, welche Konventionen der Bildungssprache zugrunde liegen, etwa die, dass „Meereshöhe“ als abstrakte Grösse zu verstehen und nicht individuell nachmessbar ist. Dabei gibt es bildungskulturspezifische Ausprägungen sowie fachspezifische (vgl. ebd.). Letzteres illustriert Feilke am Beispiel der Interpretation: Eine Statistik im Fach Geschichte zu interpretieren ist etwas anderes, als ein Gedicht im Fach Deutsch zu deuten.

Dass als Bildungssprache die Standardsprache verwendet wird, deckt sich mit der ursprünglichen Bedeutung von Bildungssprache: Damit war die Sprache der Gebildeten gemeint, die „bessere“, „höhere“ Sprache im Gegensatz zur Mundart (vgl. Gogolin/Lange 2011).

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe des schulischen Habitus bzw. der schulspezifischen Sprachkompetenzen verwendet, da sie sowohl bildungssprachliche wie schulsprachliche Fähigkeiten umfassen und sich – im Gegensatz zur Bildungssprache – ausschliesslich auf die Schule beziehen. Zudem schliessen sie die Mündlichkeit deutlicher mit ein. Im Hinblick auf diese sind Besonderheiten der Unterrichtskommunikation relevant, aus welchen weitere Merkmale der in der Schule verlangten Sprachkompetenzen hervorgehen. Dies soll im Folgenden ausgeführt werden.

Besonderheiten der Unterrichtskommunikation

Die Kommunikation im Unterricht folgt ihren eigenen Gesetzen (vgl. z. B. Ehlich 2009b; Becker-Mrotzek 1997). Ein wesentlicher Unterschied zur Kommunikation im Alltag besteht in der Anzahl an Gesprächsteilnehmenden: In der Schule interagieren ca. 20 Kinder und die Lehrperson miteinander, während im Alltag deutlich weniger Leute an der Kommunikation beteiligt sind. Im Unterricht findet daher nicht nur Face-to-Face-Kommunikation statt. Vielmehr gibt es aufgrund der Bestuhlung im Klassenzimmer zugleich „side-to-side“- oder „face-to-back“-Konstellationen (vgl. Hausendorf 2008, 932). Die Interaktion wird dabei dadurch sichergestellt, dass das Geschehen auf einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus ausgerichtet ist – typischerweise orientieren sich die Schülerinnen und Schüler am „Vorne“ bzw. an der Lehrperson (vgl. ebd.).

Die Massenkommunikation in der Schule führt dazu, dass Regeln notwendig sind, um das Rederecht zu organisieren (vgl. Ehlich 2009b). Bei Schuleintritt müssen die Kinder lernen, dass sie nicht jederzeit sprechen dürfen, sondern sich gedulden müssen, bis sie von der Lehrperson aufgerufen werden. Letztere organisiert auf diese Weise den Sprecherwechsel; die Organisation obliegt nicht, wie im Alltag, allen Gesprächsteilnehmenden (vgl. Lüders 2011). Ausnahmen stellen „Formen der programmierten Selbstauswahl“ (ebd., 652) dar, in welchen „das Vorrecht der Sprecherauswahl vorübergehend vom Lehrer an die Schüler abgetreten [wird]“ (ebd., 652f.), etwa der schülerzentrierte Klassenrat oder Gespräche in Gruppenarbeiten (vgl. Ehlich 2009a). Als von den Schülerinnen und Schülern errichtete eigene Kommunikationsräume sind demgegenüber Nebengespräche zu nennen, die sie selbst initiieren (vgl. ebd.).

Schmitt (2011, 14) beschreibt Unterricht als institutionelle Interaktion, unter welcher „Formen des sozialen Austauschs verstanden [werden], die weitreichend vorstrukturiert sind und in der Regel die Möglichkeiten selbstbestimmter Beteiligung einschränken.“ Der Autor betont dabei, dass das Unterrichtsgeschehen trotz der Strukturierung durch die Lehrperson unberechenbar bleibt, da es sich letztlich immer um eine Interaktion handelt, an welcher auch die Lernenden beteiligt sind. Dies hebt auch Spiegel (2006) hervor: Als die Unterrichtskommunikation bestimmende Faktoren nennt sie nicht nur die institutionellen Rahmenbedingungen (wie etwa das Klassenzimmer mit seiner Ausstattung, Richt- und Leitlinien oder der Lehrplan) und die aufgabenspezifischen bzw. funktionsrelevanten Handlungstypen (vgl. oben: schulspezifische Handlungsmuster gemäss Isler/Künzli 2011),

sondern ebenso die individuellen Interaktionsweisen der Beteiligten in der Interaktionssituation, welchen subjektive Orientierungen, Annahmen und Einschätzungen zugrunde liegen. Somit hat die Unterrichtskommunikation einen „partiell ritualisierte[n] Charakter“ (Quasthoff 2009, 96): Ein Teil ist durch die Institution vorgegeben, zugleich haftet der Interaktion immer etwas Unberechenbares, Instabiles an (vgl. Spiegel 2006).

Ferner lässt sich die Unterrichtskommunikation als „zweckgebunden gesteuert“ (Quasthoff 2009, 96) beschreiben, wobei primärer Zweck das Lernen und Lehren ist (vgl. Spiegel 2006). Die thematische Ordnung der Unterrichtskommunikation wird durch Fach- bzw. Sachinhalte festgelegt (vgl. Vogt 2004b): „So erwerben die Schüler in der Schule eine spezifische kommunikative Kompetenz, die darin besteht, nach den impliziten Regeln der kommunikativen Ordnung des Klassenzimmers zu agieren und in diesem Rahmen zu kognitiven Wissensbeständen zu gelangen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2001, 31).

Die grosse Anzahl von Gesprächsteilnehmenden führt ausserdem dazu, dass die „Sprache der Schule [...] im Klassenzimmer oft die Funktion des öffentlichen Sprechens und Zuhörens [hat] [...]: Die Lehrperson interagiert im Unterricht häufig mit einem Klassen- oder Gruppenkollektiv, und die Schülerinnen und Schüler äussern sich vor dem Publikum ihrer Mitschüler/innen“ (Isler/Künzli 2011, 202). Auf den öffentlichen Charakter der Unterrichtskommunikation verweist auch Vogt (2004b): Die Schülerinnen und Schüler würden dadurch eine Gesprächsfähigkeit in öffentlichen Konstellationen entwickeln.

Charakteristisch für die Unterrichtskommunikation ist weiter die bereits oben angedeutete „Asymmetrie der Partizipanten“ (Ehlich 2009a, 333; ferner Spiegel 2006): Die Lehrperson leitet an und organisiert das Unterrichtsgeschehen. Damit steht sie allein auf der „Agentenseite“, während sich ihr gegenüber auf der „Klientenseite“ eine Vielzahl an Lernenden befindet (vgl. Ehlich 2009a, 333; ferner Schmitt 2011). Die Rollen der am Kommunikationsgeschehen Beteiligten sind institutionell vorgegeben (vgl. Spiegel 2006; Vogt 2004b). Die Lehrperson hat dabei den Auftrag, die Kinder zu fördern und zugleich zu beurteilen, wobei Letzteres der Selektion dient (vgl. Ehlich 2009a). Daraus resultiert, dass Beiträge von Schülerinnen und Schülern stets unter einem „generelle[n] Bewertungs- und Benotungsverdacht“ (Quasthoff 2009, 96) stehen. Von den Lernenden wird erwartet, dass

sie sich am mündlichen Unterricht beteiligen; es besteht eine Beteiligungspflicht (vgl. Ehlich 2009a; Schmitt 2011). Dabei sollen sie ihr Wissen bzw. ihre sprachlichen Kompetenzen unter Beweis stellen. Dies zeigt sich eindeutig an der Funktion der Lehrerfrage: Die Lehrperson als Wissende stellt eine Frage an die Schülerinnen und Schüler, um deren Verständnis eines Sachverhalts zu prüfen bzw. ihnen bewusst zu machen, dass sie ein Wissensdefizit haben (vgl. Lüders 2011). Es ist keine echte Frage, da die fragende Person nicht über eine Wissenslücke verfügt und sich demnach vom Gegenüber auch keine Antwort erhofft, die eine solche Lücke schliessen würde. Für den schulischen Kontext ist diese Art von Frage aber zentral: „ ‚Lehrerfragen‘ [...] sind [...] ausgesprochen funktional für die Aufrechterhaltung von Unterricht als einer institutionalisierten Praxis der Wissensvermittlung mit didaktisch-pädagogischer Ambition“ (Hausendorf 2008, 947). Von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie den in der institutionalisierten Praxis geltenden Konventionen Folge leisten (vgl. Hausendorf 2008). Bei der Lehrerfrage bedeutet dies auch, dass sie sich nicht davon irritieren lassen, dass sich diese an die ganze Klasse richtet, aufgrund des eingeschränkten Rederechts jedoch nur jemand antworten kann (vgl. Becker-Mrotzek 1997).

Dass es im Unterricht nicht um die Bewältigung „echter“ Kommunikationssituationen geht, hat Morek (2011) anhand des Erklärens thematisiert. Sie hat die familialen Interaktionsroutinen mit den Interaktionsmustern beim Erklären in der Schule untersucht und miteinander verglichen. Morek (2011, 220f.) kommt zum Schluss, dass das „medial mündliche Erklären in den Familieninteraktionen stets der unmittelbaren interaktiven Bewältigung situativer Handlungs- und Verständigungsaufgaben dient.“ Es handelt sich „um die kommunikativ motivierte Bearbeitung einer lokal aus dem Gesprächsverlauf heraus relevant werdenden Wissensasymmetrie zwischen den Beteiligten“ (ebd., 221). Demgegenüber bildet das Erklären in der Schule stets eine durch die Lehrperson gestellte Aufgabe, „Geplantheit und Didaktisierung [sind] die entscheidenden Parameter kind- bzw. schülerseitigen Erklärens im Unterricht“ (ebd., 221). Die Schule ist aber zentral für die Förderung des Erklärens – dieses wird nämlich nicht in allen Familien angeleitet (vgl. Morek 2011). Die Autorin empfiehlt, neben dem lehrergelenkten Unterrichtsgespräch ebenso Formen des kooperativen Lernens durchzuführen. Auf diese Weise würden auch Kinder, die zu Hause keine Unterstützung im Erklären erhielten, erfahren, was die eigentliche Funktion des Erklärens ist: nämlich eben die Bearbeitung einer Wissens- bzw. Verstehensasymmetrie

(vgl. ebd.). Quasthoff (2009, 96) nennt als weiteres Beispiel für „die mangelnde Passung zwischen institutionellen Kontexten und manchen Diskursaktivitäten“ das persönliche Erzählen.

Abschliessend wird die Beschreibung der schulischen Form, wie sie Isler und Künzli (2011) aufführen, wiedergegeben. Mit Bezug auf Thévenaz-Christen, welche die institutionsspezifische Kultur der Schule als „forme scolaire“ (2005, 67) bezeichnet, schreiben sie:

Diese schulische Form unterscheidet sich von der alltäglichen (oder informellen) Form durch ihren indirekten Weltbezug (die schulischen Lerngegenstände sind in der Regel distant oder abstrakt und müssen repräsentiert werden), die spezifische Organisation von Raum (Schulhaus, Klassenzimmer, Arbeitsplatz), Zeit (Schuljahr, Wochenstundenplan, Lektionssequenzen) und Gegenständen (Fächer, Curricula) sowie die rollenbasierte, didaktische Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse (als Kollektiv der einzelnen Kinder). (Isler/Künzli 2011, 200f.)

Bedeutung der schulischen Förderung

In den schulischen Habitus müssen Kinder erst eingeführt werden, die Sozialisation sollte bewusst angeleitet werden. Hier sieht Feilke (2012a) Nachholbedarf der Schule: Diese setze voraus, dass die Schülerinnen und Schüler über bildungssprachliche Kompetenzen verfügen. Dass dies zu einer Benachteiligung all derjenigen Kinder führt, auf welche dies nicht zutrifft, wird insbesondere mit Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund thematisiert. Davon zeugt die Unterscheidung von BICS und CALP (vgl. Cummins 2008). Die Abkürzung BICS steht für *basic interpersonal communicative skills* und umfasst die Fähigkeiten, die für eine alltägliche Konversation notwendig sind. Solche Fähigkeiten sind auch in der Schule relevant, beispielsweise in Form der „classroom language“, die das Basisvokabular zur praktischen Organisation von Unterricht betrifft“ (Feilke 2012a, 7). Demgegenüber sind die schulspezifischen Sprachkenntnisse, oder eben die bildungssprachlichen Kompetenzen, unter CALP – *cognitive academic language proficiency* – gefasst (vgl. Cummins 2008). Zentrales Anliegen hinter der Unterscheidung von BICS und

CALP ist, dass die Sprachfähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund adäquater eingeschätzt werden sollen: Von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund darf nicht erwartet werden, dass sie über CALP verfügen, sobald sie sich flüssig ausdrücken können. Zwischen dem Erwerb von BICS und CALP liegen erfahrungsgemäss mehrere Jahre (vgl. Cummins 2008). Den Lernenden muss also Zeit gegeben werden, sich CALP anzueignen. Wie Feilke (2012a) betont auch Cummins (2008), dass es Aufgabe der Schule sei, die Schülerinnen und Schüler bei diesem Erwerb zu unterstützen. Ansonsten seien insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligt. Gogolin und Lange (2011) teilen diese Ansicht (vgl. ferner Lengyel 2010): Lernende, für welche die Bildungssprache die Zweitsprache darstellt, sind vor inhaltliche wie sprachliche Herausforderungen gestellt. Sie müssen in der Zweitsprache ein Register benützen, das sich vom Alltagssprachlichen unterscheidet; zugleich nehmen sie die Inhalte über die Zweitsprache auf (vgl. ebd.). In Hamburg gibt es denn auch ein Kompetenzzentrum zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig), das u. a. ein länderübergreifendes Projekt zur „Durchgängigen Sprachbildung“ durchführt (vgl. Gogolin/Lange 2011).⁷

Allerdings sind nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund betroffen, sondern alle Kinder, welche nicht auch ausserhalb der Schule im Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützt werden. So weisen neuere Befunde darauf hin, dass die soziale Herkunft und die kommunikativen Praktiken in der Familie bedeutsamer sind als der Sprach- bzw. Migrationshintergrund (vgl. Eckhardt 2008). Gemäss Edelstein (2006, 130) entspricht der „lernkulturelle Habitus“ der bildungsnahen Mittelschicht. Folglich wird angenommen, dass Kinder aus schulbildungsorientierten Familien bereits vor dem Kindergarten in die schulspezifischen Handlungsmuster eingeführt und während der gesamten Schulzeit zu Hause im Erwerb schulsprachlicher Fähigkeiten unterstützt werden (vgl. Isler/Künzli 2011). Zu den ungleichen Voraussetzungen der Kinder bei Schuleintritt schreibt Quasthoff (2009, 87): „Der ausserschulische Erwerb von Diskursfähigkeiten wird in sehr unterschiedlichem Ausmass und auf sehr unterschiedliche Weise in der Familieninteraktion unterstützt.“ Zugleich ist er zentral, wie Müller und Dittmann-Domenichini (2007, o. S.) ausführen: „Der schulische Erfolg bzw. Misserfolg hängt in sehr hohem Masse von den, im Verlauf einer (vor-)schulischen Karriere erworbenen, schulsprachlichen (standardsprachlichen) Kompetenzen ab.“ Dies wiederum hat über die Schule hinausreichende Konsequenzen:

⁷ Vgl. ferner: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/kooper/index.html> [07.03.13].

„What makes acquisition of the secondary discourses associated with schooling so crucial, however, is that the life chances of individuals are directly determined by the degree of expertise they acquire in understanding and using this language“ (Cummins 2008, 77).

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten von grosser Bedeutung für die Schule sind. Die Förderung wird typischerweise dem Fach Deutsch zugeschrieben: „In den anderen Fächern ist das Sprechen Mittel für die Erreichung von deren didaktischen Zielen. Im Deutschunterricht ist die Aneignung dieses Mittels selbst ein zentrales didaktisches Ziel“ Ehlich (2009b, 11; vgl. ferner Vogt 2004b). Mit Blick auf Fachlehrpersonen betont Ehlich (2009b, 11) die Wichtigkeit der Zusammenarbeit: „Das Sprechen als Unterrichtsziel und Unterrichtsmittel verlangt Kooperation zwischen den Lehrpersonen der anderen Fächer und des Faches Deutsch.“ Das Ziel sollte aber über eine Zusammenarbeit hinausgehen und darin bestehen, dass die Sprachfähigkeiten im gesamten Unterricht gefördert werden, und zwar in ihrer Funktion als Lerngegenstand wie als Lernmedium (vgl. Schmellentin et al. 2011). Becker-Mrotzek und Vogt (2001, 56) stellen fest, dass „jedes Fach seine je eigene Handlungslogik hat, in der das Verhältnis von Kommunikation, Sprache und Lernen je eigens zu bestimmen ist.“ Spiegel (2006) greift dies auf und geht noch einen Schritt weiter, indem sie die Meinung vertritt, dass die Sprachverwendung gar aktivitätsspezifisch sei. Exemplarisch nimmt die Autorin das Fach Deutsch in den Blick und verweist darauf, dass sich etwa die Interaktion während einer Literaturstunde von derjenigen während einer Grammatikstunde unterscheide.

Zur Sprachförderung in allen Fächern hält die EDK (2011) in den Grundkompetenzen, welche die Schulsprache betreffen, fest:

Vielmehr ist in allen Fächern entsprechende Förderung nötig, damit die Schulen die Grundkompetenzen ‚Schulsprache‘ erreichen. Zudem ist fast jedes schulische Lernen in hohem Masse an Sprachkompetenzen gebunden: Wer nicht über sprachliche Mindestkompetenzen verfügt, kann dem Unterricht nicht folgen und an ihm teilhaben. Es geht hier also nicht nur um ein ‚Sprachlernen in allen Fächern‘, sondern auch um ein ‚Mit Sprache lernen in allen Fächern‘. (EDK 2011, 5)

Präzisiert wird dies in den Ausführungen zum Schulsprachunterricht, welche ebenfalls die EDK herausgegeben hat:

Die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen braucht wiederkehrende, kumulative Anwendungsfelder, in denen kontinuierlich das im Schulsprachunterricht Einstudierte und Reflektierte geübt und mit dem Vorwissen vernetzt werden kann. Die anderen Fächer bieten hierzu ein ideales Übungsfeld. Für das sprachliche Lernen liegt in den anderen Fächern aber nicht nur im Hinblick auf die zeitliche Intensivierung eine Chance. Die im Laufe der Schulzeit zunehmende Differenzierung im Sach-/Fachunterricht erfordert u. a. die Verwendung einer spezifischen (Fach)Sprache mit einer präzisen Begriffsbildung [...], die nur erfolgreich sein kann, wenn eine sprachliche Grundqualifikation vorliegt. (Hutterli et al. 2012, 95)

Um die Forderung nach der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten (in allen Fächern) zu erfüllen, braucht es u. a. seitens der Didaktik Antworten auf offene Fragen; dies ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

2.4 Stellenwert der mündlichen Sprachfähigkeiten in der Didaktik

Die Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten findet zwar zunehmend Beachtung in der Fachdidaktik, ihr Stellenwert ist gegenüber demjenigen der schriftlichen Sprachfähigkeiten aber noch klar geringer. Ein historischer Abriss, wie sich die Gewichtung der Mündlichkeit in der Fachdidaktik gewandelt hat, findet sich in Eriksson und de Pietro (2011). Aus diesem wird ersichtlich, dass der Stellenwert der Mündlichkeit heute grösser denn je ist. Deutlich wird dies an den von der EDK (2011) herausgegebenen Grundkompetenzen, an neu entwickelten Lehrmitteln wie *Die Sprachstarken* sowie am Lehrplan 21 (vgl. Eriksson/de Pietro 2011; ferner Kapitel 2.2). In einem Dokument der EDK zum Sprachunterricht in der Schweiz ist festgehalten:

Die Kompetenzmodelle, die im Rahmen der nationalen Bildungsstandards und Leistungstests entwickelt wurden, räumen der Mündlichkeit einen in Lehrplänen und Lehrmitteln bisher nicht zugestandenen gleichwertigen Platz

gegenüber der Schriftlichkeit ein. Mündliche Sprachkompetenzen hatten im Schulsprachunterricht zwar immer einen gewissen Stellenwert, sie blieben aber mangels Forschungs- und Entwicklungsarbeiten konturlos und wissenschaftlich wenig fundiert. (Hutterli et al. 2012, 99)

Zugleich sei vieles noch ungeklärt; dies halten auch Eriksson und de Pietro (2011, 162) einschränkend fest: „Auch wenn ein Trend zur besseren Situierung der Mündlichkeit nicht zu leugnen ist, so sind auf die Herausforderungen, die sich in diesem schulischen Bereich stellen, noch keine befriedigenden Antworten gefunden worden.“ Eine Herausforderung hat mit unserem Bewusstsein zu tun: Fiehler (2009) vermutet, dass die geschriebene Sprache stärker in unserem Sprachbewusstsein verankert ist als die gesprochene. Dies führt er auf verschiedene Ursachen zurück, wobei er vier davon nennt: Erstens erscheint das Schreiben schwieriger als das Sprechen, das leichter und automatisierter wirkt. Wie in Kapitel 2.3.2 angeführt, trägt dazu bei, dass die Erwerbsabläufe und -zeitpunkte unterschiedlich sind: Zuhören ist die erste Fähigkeit, die sich ein Kind aneignet, wobei der Erwerb von selbst abläuft. Eine gezielte Förderung scheint nicht notwendig (vgl. Eriksson in Belgrad et al. 2008). Analoges gilt für das Sprechen, das fast ebenso früh erworben wird. Zweitens prägen schriftliche Texte, die fixiert vorliegen, unser Sprachbewusstsein stärker als mündliche Beiträge, die flüchtig sind; die Dauerhaftigkeit der geschriebenen Sprache erleichtert die Reflexion darüber. Dazu kommt drittens, dass sich „[z]entrale grammatische Kategorien [...] in der Form der Schriftlichkeit [manifestieren]“ (Fiehler 2009, 34). Viertens messe die Gesellschaft der geschriebenen Sprache mehr Bedeutung bei als der gesprochenen Sprache (vgl. Fiehler 2009).

Als weiteren Grund für die Dominanz der Schriftlichkeit sind Herausforderungen zu nennen, die direkt aus den Eigenschaften der Mündlichkeit hervorgehen (vgl. Kapitel 2.1). An dieser Stelle soll insbesondere die Problematik der Norm aufgegriffen werden. Pekarek Doehler und De Pietro (2009) machen fehlende Referenzkriterien im Bereich der Mündlichkeit dafür verantwortlich, dass die Schriftlichkeit bevorzugt wird. Es brauche Bezugspunkte für die Beobachtung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten (ebd.; ferner Eriksson 2009a). Dabei darf es nicht bei generellen Kompetenzbeschreibungen bleiben, vielmehr müssen diese operationalisiert werden (vgl. Fasel Lauzon et al. 2009; ferner Kapitel 2.2: Notwendigkeit der Operationalisierung der Grundkompetenzen). Hierzu bedarf es der Modellierung von Mündlichkeit, um die Gegenstände des sprachlichen

Lehrens und Lernens zu bestimmen (vgl. Eriksson/de Pietro 2011). Für jeden Teilbereich – Belgrad et al. (2008) nennen das „Zuhören“, „Miteinander Sprechen“, „Vor und zu anderen Sprechen“ sowie das „Szenisch Spielen“ – ist eine spezifische Kompetenzmodellierung notwendig (vgl. ebd.).

Eriksson (in Belgrad et al. 2008) zeigt am Beispiel des Zuhörens auf, wie viele Fragen bezüglich Leistungsmessung offen sind. Diese betreffen die Auswahl von Testsettings und Hörtexten, das Testaufgabensetting bei Hörverstehensaufgaben, die Aufgabenformate sowie den Messfokus. Empirische Grundlagen zur Beantwortung fehlen bisher weitgehend (vgl. ebd.). Eriksson (in Belgrad et al. 2008, 22) stellt ferner fest, dass „Zuhören [...] im Gegensatz zur Fremdsprachendidaktik in der Didaktik der Schulsprache kein eigenes Forschungs- und Entwicklungsfeld [hat].“ Allerdings gibt es in den letzten Jahren Bemühungen, diesem Forschungsdesiderat zu begegnen. Zu nennen ist eine Pilotierungsstudie, die im Hinblick auf die Bildungsstandards in Deutschland durchgeführt wurde mit dem Ziel, das Zuhören zu operationalisieren (Behrens et al. 2009). Ferner wurde am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug eine empirische Studie zur Rolle der Konzentration beim Hörverstehen durchgeführt, wobei der Blick auf Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarschule gerichtet war (vgl. Gschwend 2014). Insgesamt fehlt es aber an Erkenntnissen betreffend einer effektiven, systematischen Zuhörförderung (vgl. Behrens 2013). Im angelsächsischen Raum hat das Zuhören eine längere Forschungstradition, zugleich zeigen sich dieselben Desiderata, etwa die kontextspezifische Beschreibung von Zuhörkompetenzen oder der Nachweis einer wirksamen Zuhörförderung (vgl. Janusik 2002).

Offene Fragen hinsichtlich Förderung und Beurteilung von Gesprächskompetenz führt Fiehler (1998, 53) an:

Das Problem von Bewertungen, Normen und Bewertungsgrundlagen stellt sich für den schulischen Gesprächsunterricht mindestens an drei verschiedenen Stellen:

- bei der Auswahl und Begründung der zu schulenden Gesprächsfähigkeiten [...];
- bei den Vorgaben/Handlungsanweisungen, wie das Gesprächsverhalten aussehen soll [...], und

- bei der Überprüfung, ob das Gesprächsverhalten der Schülerinnen den Vorgaben entspricht [...].

Aufgrund des Fehlens fixer Normen erhält die implizite Norm, welche eine Lehrperson vertritt, grosse Bedeutung. Dass dies problematisch sein kann und die Norm zu hinterfragen wäre, führt Fiehler aus:

Diese Problematisierungen laufen auf die Frage hinaus, woher der Lehrer denn nun weiss, dass die von ihm für die Entscheidungsfindung propagierte Gesprächsform besser, effektiver ist als die, die Schülerinnen von sich aus angewandt hätten. Er mag dies aufgrund seiner Erfahrungen meinen und für plausibel halten, [...]. Was der Lehrer lehrt, ist *ein* kommunikativer Weg, zu einer Entscheidung zu kommen, und er ist vermutlich anders als die geläufige Praxis der SchülerInnen. ‚Variatio delectat‘ mag ein hinreichendes Motiv für Gesprächserziehung sein, ob aber der normativ gewiesene Weg der bessere, effektivere etc. ist, bleibt m. E. eine offene Frage [Hervorhebung im Original]. (Fiehler 1998, 56)

Im Zitat wird nochmals deutlich, dass es für die Mündlichkeit keine Normen wie „richtig“ oder „falsch“ gibt, sondern sie sich vielmehr durch eine grosse Varianz auszeichnet und das Kriterium der Angemessenheit entscheidend ist.⁸ Entsprechend allgemein formuliert sind denn auch die Kriterien eines guten Gesprächs, die Fiehler (1998, 62) aus Sicht der Gesprächsforschung präsentiert: In einem guten Gespräch treten keine (gravierenden) Verständigungs- bzw. Kommunikationsprobleme auf, der Gesprächszweck wird gemäss subjektivem Empfinden der Beteiligten mit vertretbarem Aufwand erreicht und das Gesprächsverhalten weicht nicht allzu stark von der Normalform ab. Für didaktische Zwecke ist dies natürlich zu vage formuliert und bedarf der Konkretisierung.

Krelle (2011) widmet sich dieser Aufgabe der Operationalisierung von Gesprächskompetenz. Aus vorhandenem Material – Daten aus Argumentationsübungen in einer 9. Klasse am Gymnasium – erarbeitet er ein Beurteilungsraster, das der Förderung von Argumentationskompetenz dienen soll – die Beurteilung soll entsprechend nicht summativ, sondern formativ sein. Anhand eines kleinen Ausschnitts aus dem Raster zeigt

⁸ Welche Beurteilungsschwerpunkte die Lehrpersonen setzen und von welchen Normen sie ausgehen, wird in der vorliegenden qualitativen Studie untersucht (vgl. Kapitel 7.3.3.2).

Krelle auf, welche Schwierigkeiten die Beurteilung mit sich bringt: Zum einen ist das Raster aus Daten einer Fallstudie hervorgegangen. Ob die Ergebnisse verallgemeinert werden können, ist offen. Zum anderen wird deutlich, dass die Beiträge der Schülerinnen und Schüler stark von der Aufgabenstellung beeinflusst werden. Krelle zieht daraus das Fazit:

Für die weitere Erforschung und Konzeption von Niveaus der Gesprächskompetenz bedeutet dies, dass das Zusammenspiel von schülerseitigen Kompetenzen und schulischen Aufgabenanforderungen und Bedingungen stärker in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt werden müssen. Für den schulischen Alltag bedeutet dieses Problem aber auch, dass Lehrpersonen dazu befähigt sein müssen, Beurteilungskategorien jeweils an die konkreten Aufgaben, an die Bewertungsziele und an die jeweilige Lerngruppe anzupassen, also weniger auf Vorgefertigtes zu setzen, sondern das Angebotene als Vorschläge zu sehen, die man verändern und bearbeiten sollte. (Krelle 2011, 33)

Der geringere Stellenwert der Mündlichkeit gegenüber der Schriftlichkeit in der Didaktik zeigt sich darin, dass weniger Material zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten vorhanden ist. Dies könnte ein Grund für die Beobachtung sein, „dass sich [in der heutigen Schulpraxis] die sprachlichen Aktivitäten in den Klassenzimmern zum grössten Teil auf das Schreiben beziehen und dass mündliche Aktivitäten selten durchdacht und lernorientiert erfolgen“ (Eriksson/de Pietro 2011, 162). Auf den Befund, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten weniger selbstverständlich und seltener gezielt gefördert und beurteilt werden als die schriftlichen Sprachfähigkeiten, wird in der Literatur verschiedentlich hingewiesen (vgl. z. B. Berthold 2001; Fiehler 2009; Pekarek Doehler/De Pietro 2009; Vogt 2004a). Linell hat hierfür den Begriff des *written language bias* geprägt (vgl. Linell 2005). Innerhalb der Mündlichkeit scheinen die produktiven Sprachfähigkeiten stärker gewichtet zu werden als die rezeptiven (vgl. Eriksson in Belgrad et al. 2008), zugleich werden gemäss Walsh (2011) die individuellen Kompetenzen der Interaktionskompetenz vorgezogen. Dies ist wiederum auf die Herausforderungen, welche aus der Mündlichkeit bzw. einzelnen Kompetenzbereichen resultieren, zurückzuführen:

Again, the emphasis is on an individual's ability to produce correct utterances, rather than to negotiate meanings or clarify a point of view or idea. Speaking tests focus heavily on accuracy, fluency, grammatical structures, range of vocabulary and so on. They rarely consider how effectively a candidate interacts or how well a candidate co-constructs meanings with another interlocutor. In short, the focus of attention is on individual performance rather than joint competence. [...] a solo performance is easier to teach and easier to test than a joint, collective one. (Walsh 2011, 159)

Festzuhalten ist, dass das Ungleichgewicht zwischen der Förderung mündlicher und der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten problematisch ist angesichts der Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für das schulische, aber auch für das berufliche und soziale Leben. Wie ausgeführt, hängt die Asymmetrie mit didaktischen Herausforderungen zusammen. Welche Rolle die Überzeugungen der Lehrpersonen spielen, ist Gegenstand des Kapitels 3.

Als Abschluss der Ausführungen zur Mündlichkeit wird im nächsten Abschnitt dargestellt, was in der einschlägigen Literatur betreffend Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten konkret postuliert wird.

2.5 Konkrete Empfehlungen für die Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten

Im Folgenden wird beleuchtet, worauf bei der Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten gemäss Fachliteratur zu achten ist. Die Ausführungen dienen als Grundlage für die Entwicklung der Untersuchungsinstrumente sowie als Hintergrund für die Datenauswertung.

Was die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten betrifft, so werden insbesondere die nachstehenden Punkte empfohlen:

- Authentische Kommunikationssituationen nutzen
- Auf einen hohen Redeanteil der Schülerinnen und Schüler achten
- Bestimmte Teilfähigkeiten üben
- Kurze Übungen durchführen

- Zeitnahes und regelmässiges Feedback geben
- Methodische Vielfalt, insb. unterschiedliche Sozialformen berücksichtigen
- Über Gespräche reflektieren, sie analysieren
- Aufgabenstellungen nach bestimmten Kriterien formulieren (vgl. weiter unten)

Eine wichtige Forderung ist, dass insbesondere authentische Kommunikationssituationen, wie sie im Unterricht zahlreich vorkommen, systematisch zur Förderung genutzt werden (z. B. Becker-Mrotzek 2008; 2009b). Dies hat den Vorteil, dass kein zusätzlicher Aufwand erforderlich ist und es natürliche Situationen sind, in welchen sich die Schülerinnen und Schüler aktiv einbringen können und ihre Redeanteile im Verhältnis zu anderen Situationen hoch sind (vgl. Becker-Mrotzek 2008; Ehlich 2009b). Die Betonung der beiden letzten Punkte hängt mit der Einsicht zusammen, dass mündliche Sprachfähigkeiten nur durch aktive Anwendung erworben werden (vgl. ebd.; ferner Wagner 2003). Zugleich wird mit der Forderung nach einer systematischen Nutzung der Kommunikationssituationen ausgedrückt, dass eine implizite Schulung allein nicht reicht, sondern ergänzt werden muss durch gezieltes, explizites Lernen (vgl. ferner Fasel Lauzon et al. 2009; Grünwaldt 1998).

Dazu gehört das systematische Üben, wobei jeweils nur bestimmte Teilfähigkeiten in den Fokus genommen werden sollen (vgl. Vogt 2004a). Mündliche Kommunikationssituationen sind sehr komplex und erfordern ganz verschiedene Fähigkeiten. Daher ist in Übungsphasen eine Reduktion auf einzelne Teilfähigkeiten sinnvoll. Zudem ist sicherzustellen, dass die Kinder über den notwendigen Wortschatz verfügen (vgl. Eriksson/Luginbühl 2013). Die Übungen sollten überdies nicht zu lang sein, damit ein zeitnahes und damit möglichst effektives Feedback erfolgen kann und alle Lernenden zum Zug kommen (vgl. Becker-Mrotzek 2008). Letzteres ist ebenfalls über sich abwechselnde Sozialformen zu erreichen (vgl. Becker-Mrotzek 2009b). Insbesondere geeignet scheinen hier offene und kooperative Lernformen (vgl. Potthoff 2013). Eine methodische Vielfalt ist generell wichtig: Durch diese haben die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, unterschiedliche mündliche Sprachfähigkeiten zu erwerben, wie sie je nach Kommunikationssituation erforderlich sind. Wählt die Lehrperson eine nicht-lehrerzentrierte Ordnung, gibt sie Verantwortung an ihre Schülerinnen und Schüler ab, die damit zu verantwortungsbewussten Gesprächsteilnehmenden werden (vgl. Vogt 2004b).

Neben dem Training kommunikativer Kompetenzen ist der Erwerb kommunikativen Wissens bedeutsam (vgl. Becker-Mrotzek 2008). Diesem dienlich sind beispielsweise regelmässige Feedback-Gespräche (Selbst- und Fremdbeurteilungen) oder die Analyse von Gesprächen (vgl. Becker-Mrotzek 2009b; Vogt 2004a). Bei der Analyse unterscheidet Lepschy (2002) vier Arten von Methoden: aktivierende gegenüber rezeptiven Repräsentationsmethoden und analytische gegenüber reflexiven Bearbeitungsmethoden. Bei aktivierenden Repräsentationsmethoden werden Gespräche erst produziert, während bei rezeptiven Repräsentationsmethoden Gespräche in fixierter Form (Aufnahmen, Transkriptionen) genutzt werden. Bei der Einteilung der Bearbeitungsmethoden geht es um die Art, nach welcher an die Gespräche herangegangen wird: Bei analytischen Bearbeitungsmethoden werden die in Gesprächen ablaufenden Prozesse in ihre Bestandteile zerlegt, bei reflexiven Bearbeitungsmethoden geht es um das Nachdenken über eigene und fremde Gesprächshandlungen, wobei dieses subjektiv geprägt ist (vgl. ebd.). Dass es sich lohnt, mit den Lernenden Gespräche zu analysieren, fassen Brünner und Weber (2009) folgendermassen zusammen:

Dahinter steht die Überlegung, dass durch den Erwerb von Fähigkeiten zur genauen Wahrnehmung und Interpretation von kommunikativen Phänomenen sich besonders gut Strukturwissen über alltagsweltliche und institutionelle Gespräche aufbauen lässt. Dies ist Voraussetzung dafür, das eigene Gesprächsverhalten reflektieren und kontrollieren zu können. Dazu gehört auch, Kommunikationsprobleme rechtzeitig zu erkennen und angemessen auf sie zu reagieren [...] (Brünner/Weber 2009, 298f.).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass mündliche Sprachfähigkeiten zwar durch eigenes Sprachhandeln angeeignet werden, dieses aber systematisch und gezielt anzuleiten ist. Hierzu bedarf es geeigneter Aufgabenstellungen. Behrens und Eriksson (2009) haben Kriterien guter Aufgabenstellungen aufgeführt, die unabhängig vom Lerngegenstand gelten. Zunächst einmal ist zwischen den Aufgabentypen Lern-, Übungs-, Prüfungs- und Testaufgaben zu unterscheiden. Während bei Lernaufgaben etwas Neues erworben wird, dienen Übungsaufgaben dazu, Teilkompetenzen zu vertiefen. Prüfungs- und Testaufgaben schliesslich überprüfen die Erreichung der Lernziele, wobei die Lernenden Fehler möglichst vermeiden sollten (vgl. ebd.). Sollen die mündlichen Sprachfähigkeiten *gefördert* werden, sind also Lern- oder Übungsaufgaben zu wählen.

Weiter führen Behrens und Eriksson (2009) folgende Kriterien für gute Aufgabenstellungen an:

- **Zielklarheit:** Was soll erreicht werden? Ist Wissen anzueignen oder sind Kompetenzen zu erwerben? Zu überprüfen ist schliesslich das anvisierte Ziel, auch wenn es schwierig zu erfassen ist, und keine anderen Fähigkeiten, die sich leichter operationalisieren liessen.
- **Einbettung in einen längeren Arbeitskontext:** Verknüpfung mit Unterrichtsinhalten und weiteren Kompetenzbereichen
- **Lehrerrolle – Schülerrolle:** Lehrperson als Moderierende und Beratende, während die Schüler/-innen selbstständig arbeiten; oder Lehrperson als Lenkende, schrittweises Führen der Schüler/-innen, Klassenmanagement
- **Schülerpartizipation:** individuell oder kooperativ (z. B. reziprokes Lernen)
- **Differenzierungsmöglichkeiten:**
 - Lernangebote auf unterschiedlichen Niveaus
 - Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität: Hilfestellungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache
 - Zwischenziele vorgeben
 - Unterschiedliche Lernwege ermöglichen
 - Je nach Aufgabe und individueller Fähigkeiten: Strukturierung oder Offenheit
- **Aufgaben-Lösungsschritte:** Aufgabe zeigt an, wie vorzugehen ist; offener vs. geschlossener Lernweg
- **Beurteilung:** Selbst- oder Fremdeinschätzung

Die Beurteilung ist bei der Aufgabenstellung also mitzudenken, soll sie schliesslich Aufschluss über die Zielerreichung geben. Die Beurteilungskriterien sind oftmals implizit (vgl. Grotjahn/Kleppin 2010). Wichtig ist aber, dass sie explizit gemacht werden, sodass sie für die Schülerinnen und Schüler transparent sind und verstanden werden (vgl. ebd.). Auf diese Weise wird die Fremdeinschätzung nachvollziehbar und eine Selbsteinschätzung – respektive auch eine Einschätzung durch Peers – erst möglich (vgl. ebd.). Zugleich sollten die Kriterien flexibel an die Lernenden und die Bewertungsziele angepasst werden, wie dies Krelle (2011) fordert (vgl. Kapitel 2.4; ebenso Grotjahn/Kleppin 2010). Was die Norm betrifft, so sollten Verständlichkeit, die Interaktion mit dem Gegenüber und die Wirkung

des eigenen Sprachhandelns stärker im Vordergrund stehen als die sprachliche Korrektheit (vgl. Baurmann 1984; Spiegel 2013; ferner Kapitel 2.1). Diese Ansicht teilen auch Pabst-Weinschenk (in Belgrad et al. 2008) und Wagner (2006): Beide betonen, dass es kein *richtiges* Sprechen gibt, sondern vielmehr entscheidend ist, wie es bei anderen ankommt. Peerbeurteilungen stellen demnach eine sinnvolle Ergänzung zur Einschätzung durch die Lehrperson dar. Geht es um die Notenvergabe, ist aber natürlich das Urteil der Lehrperson entscheidend. Um mündliche Leistungen zu beurteilen, ist es ferner hilfreich, Videoaufnahmen zu machen (vgl. Kapitel 2.1).

3 Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen

3.1 Definition von Überzeugungen

Der Ausdruck *Überzeugungen* wird sehr unterschiedlich definiert (vgl. Reusser et al. 2011). In diesem Zusammenhang wird gerne auf Pajares verwiesen, der in Anspielung an die Vielfalt von Begriffen die Bezeichnung „messy construct“ (Pajares 1992, 307) für das Konstrukt der Überzeugungen geprägt hat. Der Autor verweist auf einige im englischen Sprachraum gebräuchlichen Begriffe, etwa „preconceptions and implicit theories“, „orientations“, „teachers’ beliefs“, „attitudes“ oder „values“ (ebd., 314; vgl. ferner Schoenfeld 2011). Als Oberbegriff verwendet Borg (2003) den Terminus *teacher cognition*, worunter er „Beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions, perspectives“ (ebd., 82) fasst. Im Deutschen verbreitet sind Bezeichnungen wie Vorstellungen und Orientierungen (vgl. Wieser 2008), subjektive Theorien (vgl. Groeben et al. 1988), Überzeugungen (vgl. Reusser et al. 2011), Kognitionen (vgl. Dann 2008; Leuchter 2013) oder Einstellungen und Haltungen (vgl. Leuchter 2013). Wie die einzelnen Begriffe zueinander stehen, ist gemäss Reusser et al. (2011) unklar bzw. sind die Grenzen fließend.

Die terminologische Heterogenität führen Woolfolk Hoy et al. (2006) darauf zurück, dass Überzeugungen interdisziplinär erforscht werden, wobei dies aus unterschiedlichen Gründen und mittels verschiedener Herangehensweisen geschehe. In diesem Kapitel wird ausgeführt, weshalb in der vorliegenden Untersuchung die Bezeichnung *Überzeugungen* verwendet wird und wie diese definiert werden.

Ein Grund für die Verwendung von *Überzeugungen* liegt darin, dass sich diese Bezeichnung als Übersetzung des in der internationalen Literatur dominierenden Ausdrucks *beliefs* durchzusetzen scheint (vgl. Reusser et al. 2011; ferner Oser/Blömeke 2012). Weiter ist entscheidend, dass gerade zur Erhebung von Überzeugungen oftmals Fragebogen und Interviews eingesetzt werden, wie dies auch in der vorliegenden Studie der Fall ist. Demgegenüber ist etwa für Untersuchungen zu subjektiven Theorien typisch, dass diese im Dialog-Konsens und häufig unter Rückgriff auf Struktur-Lege-Techniken rekonstruiert werden (vgl. weiter unten und Kapitel 5.1). Überdies ist ausschlaggebend, dass der Begriff

Überzeugungen oftmals weit gefasst wird und andere Termini darunter subsumiert werden. So zählt beispielsweise Leuchter (2013) Haltungen, Einstellungen, Vorstellungen und Orientierungen dazu. Auch Reusser et al. verstehen den Begriff der berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen in einem umfassenden Sinn. Demnach handelt es sich um

affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden. (Reusser et al. 2011, 478)

Diese Beschreibung wird vorliegender Arbeit zugrunde gelegt. Die in ihr erwähnten Merkmale von Überzeugungen werden im Folgenden aufgegriffen.

Ein zentrales Kennzeichen ist, dass Überzeugungen keiner kollektiven Zustimmung bedürfen, sondern einzig vom Individuum für wahr oder nützlich gehalten werden müssen: „[Überzeugungen] bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen [...] sie sich identifiziert“ (Reusser et al. 2011, 480; vgl. ferner z. B. Op’t Eynde et al. 2002; Voss et al. 2011). Im englischsprachigen Raum ist denn auch folgende Definition verbreitet: „beliefs are thought of as psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true“ (Richardson 1996, 103). Oser und Blömeke (2012) sprechen von Selbst-Normativität. Diese schliesst nicht aus, dass Überzeugungen auch mit anderen geteilt werden können.

Dadurch, dass Überzeugungen subjektiv bedeutsam sind, beeinflussen sie das Denken und Tun eines Menschen: Die von Reusser et al. (2011) angeführte orientierende Funktion

entspricht der Sichtweise, dass Überzeugungen als Filter für Denkprozesse fungieren (vgl. Pajares 1992) respektive sich auf die Wahrnehmung der Welt (vgl. Schoenfeld 2011; Voss et al. 2011) und das eigene Handeln (vgl. z. B. Clark 1988; Oser/Blömeke 2012) auswirken. In der Schule betrifft dies demnach „vor allem die [Art der] Begegnung mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht“ (Voss et al. 2011, 235), welche durch die Überzeugungen mitbestimmt wird. Dadurch beeinflussen die Überzeugungen ebenso „die Wahrnehmung, die Zielvorstellungen und die damit verbundenen Handlungspläne“ (ebd.). Diese Annahme, welche auch als Mediationsmodell bezeichnet wird, bedarf allerdings noch der empirischen Überprüfung (vgl. ebd.). Das Verhältnis von Überzeugungen zum Handeln wird aufgrund seiner Bedeutung ausführlich in Kapitel 3.2 thematisiert.

Weshalb Überzeugungen subjektiv bedeutsam bzw. persönlich tief verankert sind, ist auf drei Komponenten zurückzuführen: Zum einen beinhalten Überzeugungen eine affektive Komponente, d. h., sie sind mit Emotionen verbunden und umfassen gefühlsmässige Bewertungen (vgl. Definition von Reusser et al. 2011; ferner Leuchter 2013). Zum anderen sind sie verhaltensbezogen: Sie entstehen in konkreten Situationen, wobei Rückgriff genommen wird auf persönliche Erfahrungen, vergangene Abläufe und Geschehnisse (vgl. Leuchter 2013). Durch den Situationsbezug können Überzeugungen in späteren Situationen leichter wieder abgerufen werden (vgl. ebd.). Als Drittes nennt Leuchter (2013) die kognitive Komponente: Subjektiv bedeutsame Informationen werden in die vorhandenen Überzeugungen aufgenommen. Die drei Komponenten spielen zusammen (vgl. ebd.), wobei je nach Überzeugung die eine oder andere ausgeprägter ist (vgl. Griffin/Ohlsson 2001). Angenommen wird, dass Überzeugungen, welche stärker auf Affekten basieren, stabiler sind als solche, die mehrheitlich kognitiv verankert sind. Dies geht so weit, dass neue, im Widerspruch zu älteren Überzeugungen stehende Informationen so gedreht werden, dass sie zu den früheren Deutungen passen (vgl. ebd.).

Was die Genese berufsbezogener Überzeugungen von Lehrpersonen betrifft, so werden folgende Einflussfaktoren als prägend angesehen: persönliche Erfahrungen, insbesondere die eigene Schullaufbahn; Unterrichtserfahrungen als Lehrperson; fachdidaktisches und pädagogisches Wissen (vgl. Richardson 1996; ferner Pajares 1992). Aus den genannten Quellen gehen dauerhafte Überzeugungen hervor (vgl. Richardson 1996; Voss et al. 2011). Demnach treten (angehende) Lehrpersonen ihre Ausbildung respektive ihre Berufspraxis

mit bereits über einen längeren Zeitraum erworbenen unterrichtsbezogenen Überzeugungen an.

Je tiefer Überzeugungen subjektiv verankert sind und je früher sie erworben wurden, desto stabiler und resistenter gegenüber Veränderungen sind sie (vgl. z. B. Pajares 1992; Reusser et al. 2011). Die starre Struktur ist entscheidend, damit Überzeugungen einer Person Orientierung und Halt geben können (vgl. Pajares 1992). Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bedeutet es hingegen eine Herausforderung, Überzeugungen zu verändern. Auf entsprechende Möglichkeiten wird in Kapitel 3.4 eingegangen.

Für einen Teil von Überzeugungen gilt ferner, dass sie dem Bewusstsein nicht zugänglich sind (vgl. Op't Eynde et al. 2002; Voss et al. 2011). In diesem Fall können sie nicht ohne Weiteres verbalisiert werden, was ihre Erforschung erschwert (vgl. Kapitel 5.1). Auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bedarf es geeigneter Methoden, um sie explizit zu machen (vgl. Kapitel 3.4).

Die verschiedenen Überzeugungen sind miteinander vernetzt und bilden ein System (vgl. z. B. Calderhead 1996; Pajares 1992). Wie Wissen sind sie hierarchisch organisiert, d. h., es gibt zentrale und periphere Überzeugungen (vgl. Leuchter 2013). Zugleich können Überzeugungssysteme Widersprüche aufweisen. Pajares (1992) gibt allerdings zu bedenken, dass sie möglicherweise nur auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen. Der Gegensatz lasse sich eventuell auflösen, wenn andere, stärkere Überzeugungen aufgedeckt würden. Gleichzeitig ist durchaus von Widersprüchen auszugehen, da Überzeugungen nicht der Stringenz von Wissen folgen, sondern unterschiedlich stark miteinander zusammenhängen (vgl. Definition von Reusser et al. 2011) und gerade ihre teils losen und gegensätzlichen Verbindungen zur Bewältigung komplexer Situationen nötig sind (vgl. Ertmer 2005).

Je kohärenter Überzeugungen sind, desto näher kommt ihre Struktur derjenigen wissenschaftlicher Theorien. Mit der Bezeichnung *Subjektive Theorien* werden diejenigen Überzeugungen ins Zentrum gerückt, welche eine dem Wissen ähnliche Struktur aufweisen (etwa Wenn-dann-Beziehungen, vgl. z. B. Dann 1994). Der Begriff geht zurück auf das gleichnamige Forschungsprogramm von Groeben et al. (1988) und ist im deutschsprachigen Raum sehr bedeutsam. Daher wird hier in einem knappen Exkurs die Definition angeführt und näher darauf eingegangen.

Groebe et al. unterscheiden zwischen subjektiven Theorien in einem weiten und in einem engen Sinn. Unter ersteren verstehen sie:

Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt. (Groebe et al. 1988, 19)

Die Definition subjektiver Theorien im engen Sinn entspricht der obigen Beschreibung, wobei sie durch zwei weitere Merkmale ergänzt wird: Demnach sind subjektive Theorien „im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar“ und ihre „Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis [ist] zu prüfen“ (ebd., 22). Die enge Begriffsbestimmung impliziert damit eine spezifische methodische Vorgehensweise, nämlich die der kommunikativen und explanativen Validierung im Dialog-Konsens-Verfahren (vgl. Kapitel 5.1). Die Ergänzung dieses Merkmals weist darauf hin, dass hier implizite, handlungsleitende Kognitionen gemeint sind, welche erst explizit gemacht werden müssen. Auch im Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* wird demnach zwischen bewussten und unbewussten Theorien unterschieden (vgl. Dann 1994), obschon der Begriff der subjektiven Theorien zum Teil ausschliesslich im engen Sinn verwendet wird und entsprechend nur handlungsleitende Kognitionen darunter gefasst werden (vgl. z. B. Blömeke et al. 2003). Der Ansatz der subjektiven Theorien geht vom Menschen als reflexivem Individuum aus, das seine Gedanken und Handlungen – unter Umständen mit Rückgriff auf bestimmte Methoden – darlegen kann (vgl. Groebe et al. 1988).

Das zweite Merkmal, das in der engen Definition subjektiver Theorien aufgeführt wird, zielt auf das Verhältnis zwischen subjektiven und objektiven Theorien: Auch wenn eine Analogie zwischen den beiden Theorietypen angenommen wird, ist jeweils zu klären, ob eine subjektive Theorie mit wissenschaftlichen Erkenntnissen vereinbar ist bzw. als intersubjektive Erklärung herangezogen werden kann (vgl. Groebe/Scheele 2010).

Festzuhalten ist, dass die weite Begriffsbestimmung zu der Auffassung von Überzeugungen im hier verstandenen Sinne passt. Von der engen Definition weicht letztere dagegen ab: Zum einen kommt in der vorliegenden Arbeit eine andere methodische Vorgehensweise zur Anwendung, da nicht primär handlungsleitende Kognitionen interessieren; zum anderen ist es weniger entscheidend, ob die subjektiven Theorien respektive

Überzeugungen als wissenschaftliche Theorien akzeptiert werden können oder nicht. Damit kommt das hier vertretene Verständnis demjenigen von Kunze (2004) nahe, welche Überzeugungen von Lehrpersonen im Hinblick auf den Deutschunterricht untersucht (vgl. Kapitel 3.5) und dabei von individuellen didaktischen Theorien spricht. Weiter ist Glinz (1987) zu nennen, welcher sich ebenfalls mit Sprachtheorien befasst. Er verwendet hierfür den Begriff der praktizierten, individuellen Sprachtheorien, welche er als Auffassungen von und Grundgefühle gegenüber der Sprache umschreibt. Als Beispiele nennt er die Ansicht, dass Abwechslung in der Wortwahl zentral sei oder dass Wörter eine feste, klare Bedeutung hätten.

Nach dem Exkurs zu den subjektiven Theorien ist als letztes Merkmal berufsbezogener Überzeugungen von Lehrpersonen der Gegenstandsbezug zu nennen: „sie sind intentional stets *auf etwas* gerichtet“ (Reusser et al. 2011, 480). Worauf sich die Überzeugungen beziehen, haben Reusser et al. (2011, 478) in ihrer Definition aufgelistet: auf Lehr-Lernprozesse, Lerninhalte, die Rolle der Lehrperson und der Lernenden sowie auf das Verständnis von Bildung und Erziehung. Die Forschenden führen weiter aus, dass sich die Inhalte in drei Kategorien einteilen lassen: in allgemeine und domänenspezifische epistemologische Überzeugungen, in personenbezogene Überzeugungen und in kontextbezogene Überzeugungen (vgl. ferner Op’t Eynde et al. 2002; Oser/Blömeke 2012). Erstere beziehen sich auf „Prozesse des *Wissens, Erkennens, Lehrens und Lernens in einem disziplinär-fachlichen oder fachübergreifenden Sinne* [Hervorhebung im Original]“ (Reusser et al. 2011, 486). Der Forschungsschwerpunkt liegt auf Überzeugungen über Lehr- und Lernprozesse. Unter die zweite Kategorie fällt u. a., wie die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler einschätzen, wie sie ihre eigene Rolle wahrnehmen und welche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sie vertreten. Die dritte Kategorie schliesslich umfasst beispielsweise Überzeugungen betreffend Ziele, Aufgaben und Funktionen der Schule (vgl. ebd.). In der vorliegenden Untersuchung werden Überzeugungen aus den beiden ersten Bereichen erhoben (vgl. Kapitel 4).

3.2 Bezug zum Handeln

Wie in Kapitel 3.1 ausgeführt, stehen Überzeugungen in engem Bezug zu Handlungen: Sie geben einer Person Sicherheit und Orientierung. Oser und Blömeke halten fest:

Auch wenn also dieses ‚messy construct‘ (Pajares 1992) *beliefs* uneinheitlich gebraucht wird und sehr stark von jeweiligen Item-Formulierungen bestimmt wird, steht es – z. B. im fachdidaktischen Bereich – in einem eigenartig dichten Verhältnis zum Handeln und zur Handelsbegründung einer Person [Hervorhebung im Original]. (Oser/Blömeke 2012, 416)

Pajares (1992) weist ebenfalls darauf hin, wie stark Überzeugungen von Lehrpersonen deren Unterrichtspraxis beeinflussen:

Few would argue that the beliefs teachers hold influence their perceptions and judgments, which, in turn, affect their behavior in the classroom, or that understanding the belief structures of teachers and teacher candidates is essential to improving their professional preparation and teaching practices [...]. (Pajares 1992, 307)

Folglich sind Überzeugungen die besten Indikatoren für Entscheidungen (vgl. ebd.). Dem pflichtet Richardson (1996) bei, wobei er ergänzt, dass die Beeinflussung zwischen Überzeugungen und Handlungen wechselseitig ist: So wirken sich erstere nicht nur auf letztere aus, sondern werden ihrerseits durch Erfahrungen und die Reflexion über das Handeln beeinflusst.

Zugleich stehen Überzeugungen in unterschiedlicher Nähe zum Handeln. Entsprechend werden sie als handlungsnah oder handlungsfern (respektive verhaltensnah vs. verhaltensfern) bezeichnet. Leuchter et al. (2008) führen aus, dass verhaltensferne Überzeugungen – sie sprechen auch von verhaltensfernen Kognitionen – „auf einer allgemeinen Ebene absichts- und handlungsleitend [sind]“ (ebd., 168), in konkreten Situationen aber nicht zwingend wirksam werden (vgl. ferner Reusser et al. 2011).

Die spezifischeren, verhaltensnahen Kognitionen sind eng mit der Handlung verwoben. Dies bedeutet, dass sie nur in der Handlung selbst verbalisiert werden können oder über Techniken, mittels welcher die Handlung der betreffenden Person anschaulich in Erinnerung gerufen wird (vgl. Kapitel 5.1). Es sind also „verdichtete[.] dem Bewusstsein

nicht ohne weiteres zugängliche[.], aber hochwirksame“ Kognitionen (Reusser et al. 2011, 490). Die handlungsfernen Überzeugungen sind demgegenüber dem Bewusstsein zugänglich (vgl. ebd.). In vorliegender Arbeit bezeichnet der Begriff *Überzeugungen* sowohl allgemeine, situationsübergreifende wie handlungsnahe Kognitionen. Überzeugungen und Kognitionen werden dabei synonym verwendet.

Empirische Studien zur Frage, inwiefern sich Überzeugungen von Lehrpersonen als für den Unterricht relevant erweisen, beziehen sich vornehmlich auf epistemologische Überzeugungen betreffend das Fach Mathematik, ferner auf Naturwissenschaften (vgl. Baumert/Kunter 2006; Bruggmann 2011). Die Befunde deuten mehrheitlich auf einen Zusammenhang hin. Staub und Stern (2002) untersuchen beispielsweise, ob Lehrpersonen eine konstruktivistische oder eine transmissive Sicht⁹ auf das mathematische Lernen haben und wie sich die Sichtweisen zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler verhalten. Es zeigt sich, dass die Lernenden bessere Leistungen in anspruchsvollen mathematischen Textaufgaben erzielen, wenn die Lehrperson eine konstruktivistische Perspektive vertritt. Dies stimmt mit den Befunden der COACTIV¹⁰-Studie (vgl. Voss et al. 2011) überein: Gemäss diesen beeinflussen sowohl konstruktivistische wie transmissive Überzeugungen die Mathematikleistungen der Lernenden, wobei sich erstere positiv, letztere negativ auswirken. Ferner können Kleickmann et al. (2010) eine Kongruenz zwischen fachspezifischen Überzeugungen von Grundschullehrpersonen und deren Einsatz von Scaffolding-Massnahmen nachweisen. Einen Zusammenhang zwischen Überzeugungen, die sich auf das mathematische Lernen und Lehren beziehen, und der Unterrichtspraxis weisen auch Stipek et al. nach (2001).

Auf den Unterricht allgemein gehen Woolfolk Hoy et al. (2006) ein. Mit Blick auf die bestehende Forschung ziehen sie die Bilanz, dass Überzeugungen der Lehrpersonen bezüglich Schülerinnen und Schüler sowie betreffend Lernen das Verhalten der Lehrenden und damit die Lernumgebung beeinflussen (vgl. ferner Messner/Buf 2007; Reusser et al.

⁹ Die transmissive Sicht entspricht dem technologischen Ansatz, vgl. Kapitel 2.3.1: Demnach ist es am lernförderlichsten, wenn die Lehrperson den Stoff strukturiert an die Lernenden weitergibt. Aus konstruktivistischer Sicht stellt Lernen dagegen einen aktiven Prozess seitens der Schülerinnen und Schüler dar.

¹⁰ Professional Competence of Teachers, **C**ognitively **A**ctivating Instruction, and Development of Students' Mathematical Literacy

2011). Ebenso hätten die Überzeugungen einen Einfluss darauf, wie Lehrpersonen Reformen umsetzen würden (vgl. Reusser et al. 2011). Analog stellt Seifried (2006a; 2006b) einen Zusammenhang zwischen den Sichtweisen von Handelslehrpersonen und der selbst berichteten Unterrichtspraxis fest.

Den erwähnten Arbeiten stehen Untersuchungen gegenüber, aus welchen keine Übereinstimmungen oder widersprüchliche Ergebnisse hervorgehen. So stellen Leuchter et al. (2006) eine tiefe Korrespondenz zwischen unterrichtsbezogenen Überzeugungen und handlungsleitenden Kognitionen fest. Sie erheben fachspezifisch-pädagogische Überzeugungen sowie fachspezifisch-pädagogische handlungsleitende Kognitionen von deutschen und schweizerischen Mathematiklehrpersonen. Der Vergleich mit den beobachtbaren Unterrichtshandlungen zeigt Unerwartetes: Während vereinzelt Zusammenhänge zwischen den Handlungen und allgemeinen Überzeugungen bestehen, sind keine Zusammenhänge zwischen den Handlungen und handlungsleitenden Kognitionen auszumachen (vgl. Leuchter et al. 2008; weiter unten werden mögliche Erklärungen hierfür angeführt). Auf Abweichungen zwischen allgemeinen Überzeugungen und der Unterrichtspraxis weisen ferner Helmke et al. (2011) hin. Ein gängiges Beispiel ist, dass Lehrpersonen ihren Redeanteil tiefer einschätzen, als er tatsächlich ist (vgl. ebd.). Wie Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht beschreiben und wie dieser tatsächlich aussieht, deckt sich häufig nicht (vgl. ferner Kobarg et al. 2009).

Die Diskrepanzen lassen sich auf unterschiedliche Weise erklären. Gemäss Leuchter et al. (2006) liegt ein Grund dafür, dass in ihrer Untersuchung allgemeine Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen nicht übereinstimmen, möglicherweise darin, dass die Lehrpersonen die tatsächlich wirksamen handlungsleitenden Kognitionen nicht abrufen und folglich nicht verbalisieren können. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Lehrenden die Handlungen automatisiert haben (vgl. Bromme 1992). Da der Vergleich mit den beobachtbaren Unterrichtshandlungen allerdings auch nur vereinzelt Korrespondenzen aufzeigt (vgl. Leuchter et al. 2008), scheinen andere Ursachen massgeblich zu sein. Eine solche könnte gemäss Leuchter et al. (2006) sein, dass Überzeugungen nicht ohne Weiteres in Handlungen umgesetzt werden können. Sie berufen sich dabei auf Wahl (1991), welcher betont, dass es ein weiter Weg vom Wissen zum Handeln ist (vgl. ferner Knopp 2008). Gerade wenn eine Lehrperson unter Druck steht,

ist das Handeln gemäss den eigenen Überzeugungen erschwert. Druck kann durch hohe Komplexität einer Situation, Unsicherheit, Zeitdruck oder Entscheidungszwang entstehen (vgl. Dann 2008). Übersteigt er eine kritische Schwelle, verlieren die Überzeugungen ihre orientierende Funktion und die Lehrperson verfällt in rein reaktives Verhalten (vgl. ebd.). Leuchter et al. (2006) haben daher die als belastend wahrgenommenen Rahmenbedingungen erhoben, zusätzlich auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen, welche sich als einflussreiche Grösse auf das Handeln erwiesen haben (vgl. ferner Lipowsky 2006). Unter erstere fassen die Autorinnen und Autoren etwa mangelnde Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, Disziplinschwierigkeiten, als zu gross empfundene Klassen oder Zeitmangel. Doch auch wenn diese Variablen kontrolliert werden, lassen sich anhand der Daten von Leuchter et al. (2006) kaum grössere Zusammenhänge zwischen allgemeinen und handlungsleitenden Kognitionen feststellen.

Betreffend Abweichungen zwischen der selbst berichteten und der beobachteten Unterrichtspraxis gilt es zu bedenken, dass das Unterrichtsgeschehen ohnehin eine sehr komplexe Situation darstellt, auch abgesehen vom Handeln unter Druck. In dieser ist es der Lehrperson unmöglich, gleichzeitig eine Meta-Perspektive einzunehmen und ihr eigenes Tun zu reflektieren (vgl. Helmke et al. 2011). Da Unterricht ein interaktives Geschehen ist und damit von allen Beteiligten geprägt wird (vgl. Kapitel 2.3.2), können die theoretischen Vorstellungen der Lehrperson betreffend (idealer) Didaktik nicht eins zu eins als solche in die Praxis umgesetzt werden. Vielmehr unterliegt die Implementierung den tatsächlichen, kontextspezifischen Begebenheiten, weshalb Schmitt (2011) von *De-facto*-Didaktik spricht.

Einen weiteren Grund für die Diskrepanzen zwischen Überzeugungen und Handlungen sehen Leuchter et al. (2006) darin, dass den Lehrpersonen teilweise didaktische, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen und Kenntnisse fehlen, um situationsübergreifende Überzeugungen in der Praxis umsetzen zu können. Es genügt demnach nicht, in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen nur die allgemeinen Überzeugungen anzuvisieren.

Überdies ist zu bedenken, dass Lehrpersonen widersprüchliche Überzeugungen vertreten können (vgl. Kapitel 3.1; ferner Philipp 2007). Nicht zuletzt ist die inkonsistente Befundlage auch auf methodische Schwierigkeiten bei der Erhebung von Überzeugungen sowie die unterschiedlichen Verfahren, die dabei angewendet werden, zurückzuführen (vgl. ebd.; ferner Leuchter et al. 2008). Speer (2008) stellt fest, dass in den meisten Forschungsprojekten Überzeugungen und Unterrichtsbeschreibungen auf einer

allgemeinen Ebene erhoben werden. Auf dieser Ebene sei damit zu rechnen, dass Übereinstimmungen, die vorhanden wären, nicht sichtbar gemacht werden könnten. Entsprechend plädiert sie für detaillierte Feinanalysen (vgl. ferner Philipp 2007; Thompson 1984). Dieser Forderung tragen Forschungsprojekte wie die von Leuchter et al. (2006; 2008) Rechnung, welche nach handlungsleitenden, kontextspezifischen Kognitionen fragen.

Somit ist festzuhalten, dass betreffend Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Handlungen uneinheitliche Ergebnisse existieren (vgl. z. B. Calderhead 1996; Leuchter et al. 2008), was Ausdruck des komplexen Verhältnisses und methodischer Herausforderungen ist. Baumert und Kunter (2006) bemängeln ferner, dass es zu wenig empirische Belege gebe und die Forschungslage entsprechend unbefriedigend sei.

3.3 Professionelle Handlungskompetenz

Nach den bisherigen Ausführungen zu den Merkmalen von Überzeugungen wird der Blick in diesem Kapitel auf die gesamte Kompetenz von Lehrpersonen gerichtet. In der Unterrichtsforschung besteht Einigkeit, dass sich diese aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt und – wie betreffend Überzeugungen dargelegt wurde – das Handeln beeinflusst. Die vorliegende Arbeit geht vom Modell von Baumert und Kunter (2006) aus. Gemäss diesem gehören neben Überzeugungen das Professionswissen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten zur professionellen Handlungskompetenz einer Lehrperson. Das Interesse von Baumert und Kunter gilt insbesondere dem Professionswissen, weshalb sie dieses genauer beleuchten (vgl. Abbildung 2).

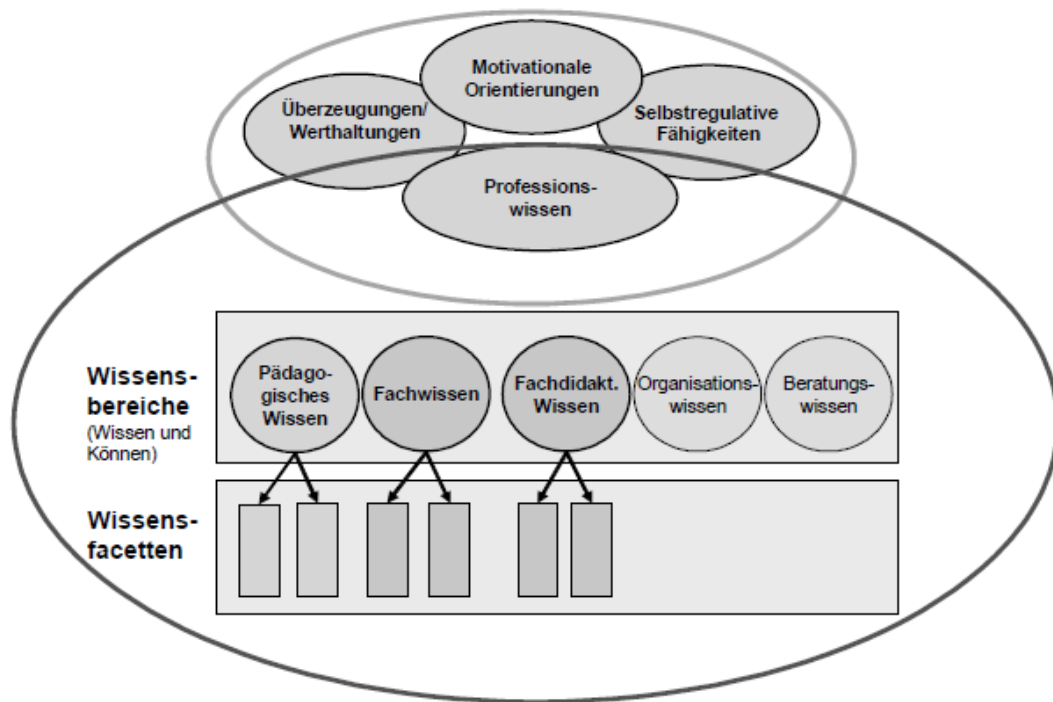


Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2006, 482)

Das Modell kann als repräsentativ für andere Modelle gelten, welche die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen abbilden: In der einschlägigen Literatur wird weitgehend von diesen vier Komponenten ausgegangen (vgl. z. B. Blömeke et al. 2012; Lipowsky 2006). Oser und Blömeke (2012) plädieren dafür, die Professionskompetenz von Lehrpersonen ganzheitlich zu betrachten. Schliesslich wird das Handeln von Lehrpersonen durch die Verbindung der verschiedenen Kompetenzaspekte beeinflusst (vgl. Blömeke et al. 2012; Reusser et al. 2011). Im Folgenden werden die vier Komponenten und ihre Abgrenzung voneinander näher betrachtet.

Was die Überzeugungen betrifft, so gliedern sich diese gemäss Modell von Baumert und Kunter (2006) zusammen mit Werthaltungen in folgende Bereiche: Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über das Lehren und Lernen sowie Zielsysteme für Curriculum und Unterricht. Indem Baumert und Kunter (2006) epistemologische Überzeugungen und Auffassungen betreffend Lehr- und Lernprozessen getrennt aufführen, unterscheiden sie sich von Reusser et al. (2011), welche epistemologische Überzeugungen als Oberbegriff verwenden. Ferner fallen selbstbezogene Fähigkeitskognitionen, welche Reusser et al. ebenfalls zu den Überzeugungen zählen, für

Baumert und Kunter unter die Komponente *Motivationale Orientierungen*. In der vorliegenden Arbeit wird am weiten Begriff von Überzeugungen festgehalten, auch wenn das Modell von Baumert und Kunter zur Beschreibung der professionellen Handlungskompetenz herangezogen wird.

Zu den motivationalen Orientierungen zählen Baumert und Kunter (2006) den Lehrerenthusiasmus und – wie erwähnt – die selbstbezogenen Fähigkeitskognitionen. Letztere können auch als Selbstwirksamkeitserwartungen bezeichnet werden. Bandura hat den Begriff der Selbstwirksamkeit geprägt. Die Wirksamkeit einer Person definiert er folgendermassen:

„[E]fficacy is a generative capability in which cognitive, social, emotional, and behavioral subskills must be organized and effectively orchestrated to serve innumerable purposes. There is a marked difference between possessing subskills and being able to integrate them into appropriate courses of action and to execute them well under difficult circumstances.“ (Bandura 1997, 36f.)

Letzteres setzt voraus, dass die Person an ihre Wirksamkeit glaubt, also entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vertritt: „Perceived self-efficacy is not a measure of the skills one has but a belief about what can do under different sets of conditions with whatever skills one possesses“ (ebd., 37). Wie entscheidend Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für die Tätigkeit einer Lehrperson sind, führen Woolfolk Hoy et al. (2006) aus: So stellen diese eine der wenigen Eigenschaften von Lehrpersonen dar, welche beständig mit den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen (vgl. ferner Lipowsky et al. 2003). Dies erklären sie damit, dass Lehrpersonen mit einer höheren Selbstwirksamkeit mehr Einsatz und Durchhaltewillen zeigen, zufriedener und motivierter sind. Dies stimmt mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) überein, wonach eine Person motivierter ist, eine Tätigkeit auszuüben, wenn sie sich als kompetent darin erlebt. Zugleich geben Woolfolk Hoy et al. (2006) zu bedenken, dass Zweifel an der eigenen Wirksamkeit auch dazu führen können, dass man sein Tun stärker reflektiert und motivierter ist, mit anderen zusammenzuarbeiten und sich weiterzuentwickeln. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind wie Überzeugungen allgemein resistent gegenüber Veränderungen (vgl. ebd.).

Auf die selbstregulativen Fähigkeiten gehen Baumert und Kunter (2006) nur am Rande ein. Ihre Bedeutung für die Berufsausübung sehen sie insbesondere im „verantwortungsvolle[n] Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen“ (ebd., 504). In der vorliegenden Untersuchung werden Überzeugungen und darin eingeschlossen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen rekonstruiert.

Das Professionswissen von Lehrpersonen unterteilen Baumert und Kunter (2006) in fünf Bereiche: pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen. Sie stützen sich dabei auf gängige Gliederungen (vgl. Bromme 1997; Shulman 1991), wobei sie darauf verzichten, die ersten drei Wissenskomponenten weiter zu unterteilen, wie dies beispielsweise Bromme (1997) macht.

Was das Verhältnis von Wissen zu Überzeugungen betrifft, besteht in der Forschungsliteratur Uneinigkeit. So werden Wissen und Überzeugungen als voneinander abgrenzbare oder aber als sich überlappende Konstrukte betrachtet; ferner wird das Wissen als den Überzeugungen untergeordnet gesehen oder – gerade umgekehrt – als ihnen übergeordnet (vgl. Baumert/Kunter 2006; Leuchter 2013). Die unterschiedlichen Sichtweisen resultieren aus den verschiedenen Definitionen von Überzeugungen (vgl. Pajares 1992).

Werden die beiden Kompetenzbestandteile voneinander unterschieden, so wird hierfür insbesondere das Kriterium des Wahrheitsanspruchs herangezogen: Bei Überzeugungen reicht es, wenn sie vom Individuum für wahr oder wertvoll gehalten werden (vgl. Kapitel 3.1); Wissen dagegen hat „den Kriterien der Widerspruchsfreiheit [und] den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung zu genügen“ (Baumert/Kunter 2006, 497; ferner Richardson 1996). Demgegenüber betrachten Woolfolk Hoy et al. (2006) die beiden Konstrukte als sich überschneidend, da die verschiedenen Abgrenzungsversuche nicht haltbar seien und sich Wissen und Überzeugungen oftmals vermischten. Diese Sichtweise entspricht derjenigen von Philipp (2007, 259), wonach Wissen eine bestimmte Art von Überzeugungen darstellt, nämlich „beliefs held with certainty or justified true belief“. Damit fungiert Wissen als eine Untergruppe von Überzeugungen. Die umgekehrte Meinung vertreten Messner und Buff (2007): Sie verstehen den Begriff des Berufswissens in einem umfassenden Sinn und

schliessen Überzeugungen darin ein. Das Gleiche gilt für Haag und Dann (2001), welche unter dem Lehrerwissen subjektive Theorien subsumieren (vgl. ferner Leuchter et al. 2006).

In der vorliegenden Arbeit werden Wissen und Überzeugungen gemäss Modell von Baumert und Kunter (2006) als nebeneinanderstehende Kompetenzkomponenten betrachtet. Zugleich wird davon ausgegangen, dass die Grenzen fließend sind und somit bei der vorliegenden Erhebung von Überzeugungen auch Wissen eine Rolle spielt.

Als Letztes soll die professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson im gesamten Unterrichtsgeschehen verortet werden. Dies geschieht unter Rückgriff auf das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts von Helmke (2003; vgl. Abbildung 3).

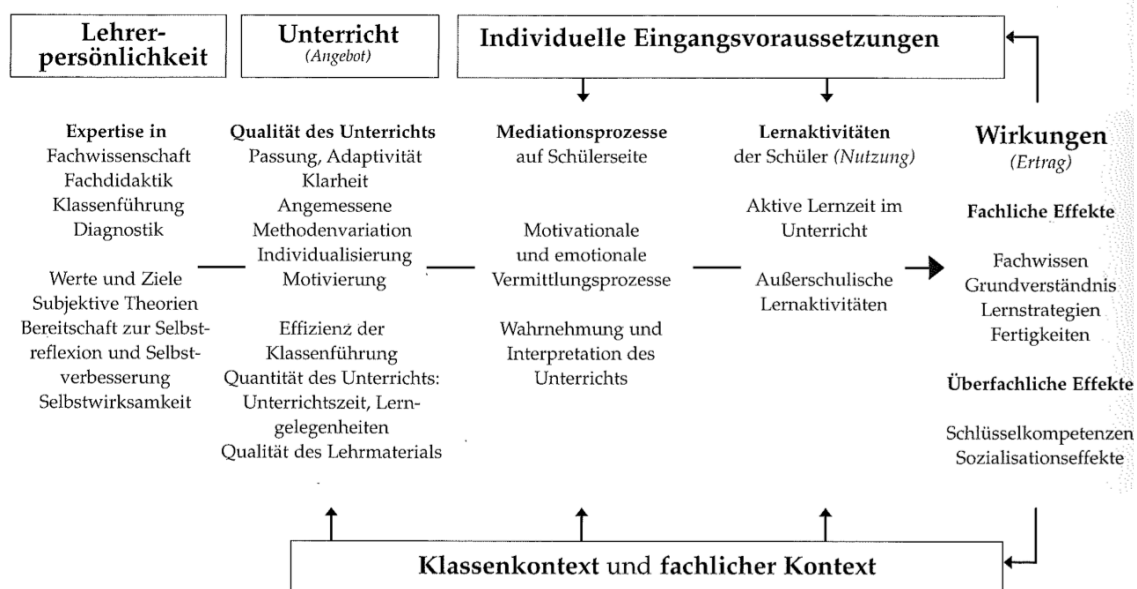


Abbildung 3: "Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts" (Helmke 2003, 42)

Das Modell drückt aus, dass die Lehrperson aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale – oder eben: ihrer Professionskompetenz – den Unterricht gestaltet, dieser aber lediglich ein Angebot darstellt, welches durch die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Weise genutzt wird. Letztere registrieren und deuten die Lehrperson sowie den Unterricht individuell. Da diese individuellen Verarbeitungsprozesse die Wirkung des Unterrichts beeinflussen, spricht Helmke von Mediationsprozessen. Die Unterrichtsgestaltung wirkt sich also nicht linear auf die Leistungen der Lernenden aus, vielmehr unterliegen diese einer Vielzahl verschiedener Faktoren. Baumert und Kunter (2006) streichen denn auch

hervor, dass die Differenz zwischen Lerngelegenheit und Lernen gut veranschaulicht würde im Modell. Demgegenüber vermissen sie den Aspekt der sozialen Ko-Konstruktion: Neben der Lehrperson sind auch die Schülerinnen und Schüler an der Herstellung von Lerngelegenheiten beteiligt (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass die Verbindung von Angebot und Nutzung nicht nur in eine Richtung geht: Die Nutzung beeinflusst ihrerseits das Angebot.

Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt auf der Lehrerpersönlichkeit. Da zugleich Einblick in den Unterricht genommen wird, wird teilweise auch das Angebot einbezogen. Nicht in den Blick genommen werden dagegen die Nutzung des Angebots durch die Schülerinnen und Schüler sowie die Wirkungen des Unterrichtsgeschehens.

3.4 Veränderung von Überzeugungen

Wie ausgeführt stellen Überzeugungen von Lehrpersonen deshalb einen wichtigen Forschungsgegenstand dar, weil sie auf die Wahrnehmung, das Denken und Handeln von Lehrenden einwirken. Für die Lehrerbildung ist weiter entscheidend, wie sich die Überzeugungen verändern lassen. Schliesslich vertreten sowohl angehende wie ausgebildete Lehrpersonen unterrichtsbezogene Überzeugungen, welche die Aufnahme neuer Informationen beeinflussen, indem sie diese filtern (vgl. Pajares 1992; Voss et al. 2011). So übernehmen Lehrpersonen neue Lehr-Methoden nur, wenn sie im Einklang mit ihren Überzeugungen stehen (vgl. Richardson 1996, 113). Das Gleiche gilt für die Umsetzung von Reformen (vgl. Reusser et al. 2011). Die Aus- und Weiterbildung sollte deshalb bei den vorhandenen Überzeugungen ansetzen (vgl. Patrick/Pintrich 2001; Richardson 1996) und diese so modifizieren, dass die zu vermittelnden Lerninhalte ins Überzeugungssystem aufgenommen werden können (vgl. Dann 1994; Feiman-Nemser et al. 1989). Damit ist natürlich eine Wertung verbunden: Es wird angenommen, dass bestimmte Überzeugungen anderen vorzuziehen sind, weil sie – so die Annahme gestützt auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse – beispielsweise zu mehr Erkenntnisgewinn oder grösserem Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler beitragen. Aufseiten der Lehrpersonen muss sich die Einsicht einstellen, dass sich die Änderung einer subjektiv für wertvoll gehaltenen Überzeugung lohnt. Dies ist nicht immer einfach angesichts des Wissens, dass Veränderungen komplex sind, sowie von Ängsten, dass die berufliche

Balance möglicherweise ins Schwanken gerät und die Umstellung nicht erfolgreich sein wird (vgl. Kunze 2004). In Kapitel 3.1 wurde dargelegt, dass sich die Veränderung von Überzeugungen aufgrund ihrer Stabilität als schwierig erweist. Wie eine Modifikation dennoch unterstützt werden kann, wird im Folgenden ausgeführt.

Zunächst sind die existierenden Überzeugungen explizit zu machen (vgl. z. B. Dann 1994; Woolfolk Hoy et al. 2006). Daneben ist entscheidend, dass die Lehrenden ihre bestehenden Überzeugungen anzuzweifeln beginnen (vgl. Woolfolk Hoy et al. 2006) respektive unzufrieden sind damit (vgl. Posner et al. 1982). Zu diesem Zweck sind vielfältige Lerngelegenheiten zu schaffen, welche vorhandene Überzeugungen infrage stellen und die aktive Auseinandersetzung mit diesen fördern (vgl. Patrick/Pintrich 2001). Als Ausgangspunkt können konkrete Unterrichtshandlungen oder unterrichtsbezogene Kognitionen, über welche diskutiert wird, dienen (vgl. Leuchter 2013). Techniken der Bewusstmachung sind gemäss Wahl (2000) u. a. die Verbalisierung des eigenen Handelns, die Reflexion darüber sowie Feedbackverfahren, in welchen sich die Lehrpersonen gegenseitig Rückmeldungen zur Unterrichtspraxis geben. Dass Veränderungen insbesondere durch eigene praktische Erfahrungen und den Austausch mit anderen begünstigt werden (vgl. ferner Feiman-Nemser et al. 1989; Richardson 1996), lässt sich damit erklären, dass Überzeugungen auf Erfahrungen basieren und entsprechend an diese anzuknüpfen ist (vgl. Blömeke 2003).

Damit Überzeugungen verändert und neue Informationen ins bestehende Überzeugungssystem aufgenommen werden können, ist es ausserdem zentral, dass die neuen Inhalte klar, verständlich sowie plausibel sind und als ergiebig empfunden werden (vgl. Posner et al. 1982). Ferner sollten sie praktisch umgesetzt werden können: Zu einem erfolgreichen Training gehört gemäss Dann (1994), dass gezielt Situationen gestaltet werden, in welchen sich handlungsleitende Kognitionen bewähren und einüben lassen (vgl. ferner Wahl 2000). Die Veränderungen sind dabei schrittweise herbeizuführen (vgl. Blömeke 2003).

Dadurch ist es möglich, „dass im Rahmen der Lehrerbildung berufsbezogene Überzeugungen doch in eine gewünschte Richtung gelenkt werden können“ (Biedermann et al. 2012, 472), trotz ihrer Stabilität. Das geschieht jedoch nicht durch kurzfristige Massnahmen, sondern bedarf eines längeren Zeitraums (vgl. ebd.; ferner Baumert/Kunter 2006). Überdies werden Veränderungen begünstigt, wenn die Auszubildenden an

Pädagogischen Hochschulen – Fachdidaktiker/-innen sowie Erziehungswissenschaftler/-innen – und die Praxislehrpersonen möglichst viele Überzeugungen teilen (vgl. Steinmann/Oser 2012).

Obschon die Möglichkeit zur Modifikation besteht, gibt es aber auch ernüchternde Resultate zum Einfluss der Ausbildung auf die Überzeugungen der Lehrpersonen: So stellen Müller-Fohrbrodt et al. (1978) fest, dass Studierende an Pädagogischen Hochschulen während des Studiums zwar in eine liberal-progressive Richtung gelenkt werden können, dass die neuen Einstellungen in der Regel aber zu wenig stabil sind, um in der Schulpraxis Bestand zu haben. Die jungen Lehrpersonen kehren beim Praxiseinstieg wieder zu konservativeren Haltungen zurück. Dieser Befund wird als *Konstanzer Wanne* bezeichnet (vgl. ebd.). Als Variable für konservative Einstellungen listen Müller-Fohrbrodt et al. (1978) folgende Aspekte auf: Druckorientierung (Befürworten von Kontrolle und Disziplin), Anlageorientierung (Persönlichkeitsmerkmale und intellektuelle Fähigkeiten werden als vererbt betrachtet und weniger als durch die Umwelt beeinflusst), negative Reformbereitschaft, Konformität und Konservatismus. Die genannte Tendenz stimmt mit dem Befund der Längsschnittstudie von Koch (1971) überein: In dieser wurden die Lehramtsstudierenden während der Ausbildung ebenfalls liberaler und im Referendariat dann wieder konservativer.

3.5 Erforschung von Überzeugungen zur Mündlichkeit

In diesem abschliessenden Kapitel zu Überzeugungen von Lehrpersonen werden für die vorliegende Untersuchung relevante Studien aufgeführt und die Forschungsdesiderata aufgezeigt, welche erstere angeht.

Wie erwähnt gibt es viele Untersuchungen zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen betreffend Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Kapitel 3.2). Studien zum Deutschunterricht bzw. zum mündlichen Unterricht sind demgegenüber weitaus seltener. Typisch für die Untersuchungen zur Mündlichkeit im deutschsprachigen Raum ist, dass sie den Blick nur auf einen Teilaspekt richten und/oder eine Fragebogen-Umfrage beinhalten. Die vorliegende Studie schliesst an die vorhandenen Befunde an, nimmt die mündlichen Sprachfähigkeiten jedoch gesamthaft in den Fokus und zieht neben dem Fragebogen weitere Instrumente bei, um verschiedene Arten von Überzeugungen

rekonstruieren und zugleich mit der Praxis vergleichen zu können (vgl. Kapitel 5.1). Dies stellt bisher ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Leuchter 2013). Ziel ist, durch Kombination von Lehrerbefragung und Unterrichtsaufnahmen ein möglichst umfassendes Bild von den Überzeugungen Deutschschweizer Lehrpersonen zur Mündlichkeit in der Schule zu erhalten. Der Fokus liegt dabei auf der Schulsprache, also dem gesprochenen Hochdeutsch.

Im Folgenden wird zunächst ein knapper Überblick über Untersuchungen zu Überzeugungen zum Deutschunterricht gegeben, anschliessend werden Studien aufgeführt, welche sich mit Überzeugungen zur Mündlichkeit beschäftigen.

Betreffend Deutschunterricht ist Kunze (2004) zu nennen, welche die individuellen didaktischen Theorien von Lehrpersonen zum Deutschunterricht auf der Sekundarstufe I erforscht. In qualitativen Interviews erhebt sie u. a. die Überzeugungen in Bezug auf Lernziele, Fachinhalte, Aufgaben der Lehrperson, Unterrichtsmethoden sowie das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Der mündliche Unterricht kommt dabei zwar zur Sprache, wird aber nicht spezifisch in den Fokus genommen. Dies gilt auch für die Studie von Knopp (2008), welche ebenfalls den gesamten Deutschunterricht betrifft. Der Autor geht der Frage nach, was Lehrpersonen, Erzieherinnen und Erzieher unter einer „normalen Sprachaneignung“ (ebd., 271) verstehen. Hierzu führt er qualitative Interviews durch und zieht aus diesen das Fazit, dass sich die Befragten bei der Beurteilung oftmals auf ihre Intuition verlassen, Wissen über systematische Beobachtungs- oder Diagnose-Verfahren dagegen fehlen.

Studien, welche einen Schwerpunkt innerhalb des Deutschunterrichts setzen, beziehen sich primär auf den Lese- und Literaturunterricht (vgl. Bräuer/Winkler 2012). Zentral ist hierbei die Arbeit von Wieser (2008), welche die Vorstellungen und Orientierungen von Lehrenden zum Literaturunterricht mittels qualitativen Interviews erhebt.

Zu den einzelnen Untersuchungen zur Mündlichkeit gehört die Fragebogen-Untersuchung von Baurmann (1984). Der Fragebogen kreist um die Themenbereiche Bedeutung des Mündlichen, Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie mündlicher Unterricht. Allerdings sind keine empirischen Daten respektive Angaben zum methodischen Vorgehen dazu veröffentlicht worden. Einen Schwerpunkt auf die rezeptiven mündlichen Sprachfähigkeiten legt eine Arbeitsgruppe in Mainz: Mittels Fragebogen-Erhebungen erforscht sie Einstellungen von Lehrpersonen betreffend Zuhören (vgl. Imhof 2013).

Demgegenüber widmet sich Eriksson (2006) den produktiven mündlichen Sprachfähigkeiten: In einer kleinen Fragebogen-Erhebung geht sie den Praxistheorien von Lehrpersonen zum Kompetenzbereich *Zusammenhängendes Sprechen* nach (vgl. Kapitel 2.2).

In den genannten Untersuchungen zeigt sich, dass die Lehrpersonen die Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten erkennen (vgl. Baurmann 1984) und auch die Zuhörförderung als ihr Aufgabengebiet betrachten (vgl. Imhof 2013). Demgegenüber schätzen die von Eriksson (2006) befragten Lehrpersonen ihren Einfluss auf die Sprachfähigkeiten der Lernenden als gering ein. Zudem besteht Unsicherheit darüber, wie die Ziele und der Gegenstand bei der Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten zu definieren sind (vgl. ebd.; Imhof 2013). Die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten wird entsprechend als subjektiv und schwierig empfunden (vgl. Eriksson 2006).

Drei weitere Untersuchungen nehmen ausschliesslich die Beurteilung respektive Diagnose in den Fokus. Kirk (2004) hat Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen zu ihrer Beurteilungspraxis befragt. Sie hebt hervor, dass die Lehrenden viele verschiedene Teilaspekte in die Beurteilung einbeziehen. Die Dokumentation erfolgt primär über Notenlisten, teilweise jedoch auch mittels Beobachtungsbogen. Die Befragten trennen aber oft nicht eindeutig zwischen mündlicher und schriftlicher Mitarbeit und sind allgemein unsicher, was die Beurteilung betrifft. Dies deckt sich mit den Befunden von Günther (2008): Der Autor berichtet von einer mündlichen Befragung, an welcher 86 Grundschullehrpersonen teilnahmen. Die Befragten geben an, sich ungenügend ausgebildet, unsicher und zu wenig kompetent zu fühlen, was die Diagnose von Problemen beim Hören und Sprechen anbelangt. Ebenfalls ein Defizit in der Ausbildung machen die von Langhammer (1997) befragten Lehrpersonen aus: In seiner Fragebogen-Erhebung steht die Notengebung im Zentrum, wie sie von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Lehramtsstudierenden wahrgenommen wird. Dabei stellen die Lehrpersonen fest, dass die mündliche Notengebung in der Ausbildung marginalisiert wird. Zugleich schätzen sie die mündliche Note gegenüber der schriftlichen als gleichwertig oder sogar bedeutsamer ein.

Wanjek (2010) schliesslich analysiert den Deutschunterricht im Hinblick auf die Sprechhandlungen der Lehrpersonen. Überdies interessiert ihn, wie die Lehrenden diese wahrnehmen.

Die Studien im deutschsprachigen Raum, welche den Überzeugungen zur Mündlichkeit nachgehen, betrachten typischerweise also nur einen Teilaspekt der mündlichen Sprachfähigkeiten in der Schule. Zudem basieren sie mehrheitlich auf kleineren Fragebogen-Erhebungen. Demgegenüber liegen in der französischsprachigen Forschung breitere Untersuchungen vor, welche überdies qualitative Instrumente einbeziehen. Zu nennen ist das Projekt von Pekarek Doehler und De Pietro (2009), in dessen Rahmen Vorstellungen von Lehrpersonen betreffend den Französischunterricht erhoben wurden. Die Erhebung fand sowohl in der deutsch- wie in der französischsprachigen Schweiz statt, sodass Französisch Erst- oder Zweitsprache für die Lernenden war. Pekarek Doehler und De Pietro konstatieren, dass die Mündlichkeit nicht als expliziter Unterrichtsgegenstand wahrgenommen wird, die Lehrenden vielmehr davon ausgehen, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten instinktiv erworben werden. Notizen zu den mündlichen Leistungen machen die Lehrpersonen selten, die Beurteilung bezieht sich primär auf das monologische Sprechen. Letzteres passt zum Befund von Lafontaine und Messier (2009): Die befragten Französisch-Lehrpersonen nennen im Zusammenhang mit mündlichen Aktivitäten das Referat an prominentester Stelle. Zudem unterscheiden sie oft nicht zwischen der Förderung und der Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten, sondern betrachten letztere auch als Förderung.

Zuletzt ist auf Lafontaine und Le Cunff (2006) hinzuweisen, welche vier Lehrpersonen aus Quebec und sechs Lehrende aus Frankreich zum mündlichen Unterricht befragt haben, insbesondere zur Häufigkeit mündlicher Aktivitäten, zum Umgang mit Schwierigkeiten von Lernenden und zur Beurteilung. Zentrale Ergebnisse sind, dass in den tieferen Stufen mehr mündliche Aktivitäten durchgeführt werden als in den höheren, die Lehrpersonen ein Defizit betreffend Material und Ausbildung (vgl. auch Langhammer 1997) ausmachen und dass sie die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten als subjektiver empfinden als die schriftlicher Sprachfähigkeiten (vgl. auch Eriksson 2006), weshalb sie die Schülerinnen und Schüler in die Beurteilung einschliessen. Was den Beurteilungsmassstab betrifft, so schätzen sich die Lehrenden im Mündlichen toleranter ein als im Schriftlichen.

Wie die Situation in der Deutschschweiz aussieht, ist Gegenstand vorliegender Untersuchung. Die Erhebung verschiedener Daten soll überdies ermöglichen, Gründe und Auswirkungen der Überzeugungen der Lehrpersonen zu rekonstruieren, etwa: Worauf führt eine Lehrperson, welche die Förderung respektive die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten als schwierig empfindet, die Problematik zurück? Wie wirkt sich die Einschätzung auf ihre Unterrichtspraxis aus?

Die bisher aufgeführten Studien befassen sich mit Überzeugungen von Lehrpersonen zur Förderung und Beurteilung der Mündlichkeit. Ein verwandtes bzw. sich teilweise überschneidendes Feld ist die Erforschung von Einstellungen gegenüber Sprachen. Da die vorliegende Studie auf den schulsprachlichen mündlichen Unterricht ausgerichtet ist, wird im Folgenden lediglich auf zwei Untersuchungen verwiesen, in welchen die Ansichten von Lehrpersonen gegenüber der gesprochenen Schulsprache erhoben werden.

Einstellungen von Lehrenden zum Hochdeutsch sind Gegenstand einer umfangreichen Erhebung in der Deutschschweiz (vgl. Simon/Amsler 2010; ferner Sieber 2013). Als Fazit wird festgehalten, dass die Lehrpersonen der gesprochenen Standardsprache prinzipiell positiv gegenüberstehen und sie umso selbstverständlicher verwenden, je wichtiger sie ihnen erscheint. Putsche (2011) interessiert sich primär für die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, welche in einem deutsch-französischen Grenzgebiet zweisprachig unterrichtet werden, gegenüber der (gesprochenen wie geschriebenen) französischen Sprache. In ihrer qualitativen Studie untersucht sie aber auch die Haltungen der beiden Lehrpersonen, welche die befragten Kinder unterrichten.

Die Ansichten der Lehrpersonen sind nicht zuletzt deshalb von Interesse, weil sie die Einstellungen der Lernenden beeinflussen, indem die Lehrperson als Modell fungiert (vgl. Pedrosa/Lasagabaster 2011).

Nach diesem Überblick wird im nächsten Kapitel ausgeführt, welche Forschungsfragen mittels vorliegender Untersuchung beantwortet werden sollen.

4 Fragestellungen

Die mündlichen Sprachfähigkeiten unterscheiden sich wesentlich von den schriftlichen Sprachfähigkeiten, weshalb ihre Förderung und Beurteilung anderer Methoden bedarf (vgl. Kapitel 2.1). Dies wird teilweise jedoch übersehen und/oder die Förderung und Beurteilung der mündlichen Sprachfähigkeiten wird ohnehin als weniger dringlich eingestuft. Da sich bei der Förderung und Beurteilung im Mündlichen überdies grössere Herausforderungen stellen als im Schriftlichen, wird davon ausgegangen, dass ersterer im Unterricht ein tieferer Stellenwert zukommt als letzterer (vgl. Kapitel 2.4). Da anzunehmen ist, dass die Überzeugungen der Lehrpersonen die Unterrichtspraxis beeinflussen (vgl. Kapitel 3), aber umfassende Studien im deutschsprachigen Raum zu Überzeugungen hinsichtlich mündlicher Sprachfähigkeiten fehlen (vgl. Kapitel 3.5), sind diese Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Sowohl für die Aus- und Weiterbildung wie für die Lehrmittelentwicklung ist es entscheidend zu wissen, welche Überzeugungen vorhanden sind, um bei der Vermittlung neuer Inhalte bzw. Methoden an diese anknüpfen zu können (vgl. Kapitel 3.4).

Folgende Fragestellungen stehen im Zentrum:

1. Was verstehen die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten?
2. Welche Überzeugungen vertreten sie bezüglich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht?
3. Welche Überzeugungen vertreten sie bezüglich Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht?
4. Wie schätzen sie ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten ein, wie die ihrer Schüler/-innen?
5. In welchem Verhältnis stehen die Überzeugungen zur Unterrichtspraxis?

Wie in Kapitel 3.1 erläutert, wird der Begriff *Überzeugungen* in einem weiten Sinn verwendet und es werden darunter auch Auffassungen betreffend Definition mündlicher Sprachfähigkeiten, Einstellungen, die Wahrnehmung der eigenen Unterrichtspraxis sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen gefasst.

Die erste Fragestellung zielt darauf, welche mündlichen Teilkompetenzen für die Lehrpersonen im Vordergrund stehen und ob sich ihre Auffassung mit der Definition gemäss EDK (2011) (vgl. Kapitel 2.2) deckt. Hier wird die fließende Grenze zwischen

Überzeugungen und Wissen deutlich (vgl. Kapitel 3.3): Die Definition mündlicher Sprachfähigkeiten basiert schliesslich immer auch auf Wissen betreffend Lehrplan und Zeugnis. Dennoch können die Lehrpersonen eine persönliche Wertung vornehmen, indem sie gewisse Aspekte stärker betonen als andere.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der zweiten Fragestellung. Hier interessiert, wie die Lehrpersonen ihren Unterricht beschreiben: Welche Lernziele setzen sie im Bereich des Mündlichen? Wie verfolgen sie diese Ziele im Unterricht? Wie sieht für sie eine gute Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten aus? Welche Einstellungen vertreten sie gegenüber dem Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten? Als wie notwendig erachten sie deren schulische Förderung? Wie nehmen sie bestimmte mündliche Kommunikationssituationen im Unterricht wahr? Nutzen sie diese zur expliziten Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten?

Die dritte Fragestellung richtet das Augenmerk auf die Beurteilung: Wie nehmen die Lehrpersonen die Herausforderungen wahr, die sich bei der Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten ergeben? Wie gehen sie gemäss eigenen Angaben bei der Beurteilung vor, worauf stützen sie sich, wie setzen sie die Mündlichnote im Fach Deutsch zusammen? Welche Erfahrungen haben sie mit der Akzeptanz der Note durch die Eltern gemacht?

Ferner ist als vierte Fragestellung zu beantworten, wie die Lehrpersonen sich selbst und ihre Schülerinnen und Schüler im Mündlichen einschätzen. Ausserdem sollen die Lehrenden angeben, wie sie ihre didaktische Kompetenz im Bereich des Mündlichen beurteilen. Von Interesse ist schliesslich, ob Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen und der selbst berichteten Unterrichtspraxis bestehen.

Die bis hierhin beschriebenen Fragestellungen zielen auf allgemeine sowie situationsspezifische Überzeugungen. Die fünfte Fragestellung dient demgegenüber dazu, die Überzeugungen mit der beobachtbaren Unterrichtspraxis zu vergleichen. Da nicht zwingend mit Korrespondenzen zu rechnen ist (vgl. Kapitel 3.2), stellt sich die Frage, inwiefern Übereinstimmungen auszumachen sind.

Das nächste Kapitel legt dar, wie bei der Beantwortung der Fragestellungen methodisch vorgegangen wird und welche Instrumente verwendet werden.

5 Methode

Dieses Kapitel enthält eine Übersicht über die eingesetzten Instrumente, die Stichproben sowie die Durchführung der Datenerhebung. Aus welchen Fragen der Fragebogen und der Interview-Leitfaden bestehen und wie die Daten ausgewertet werden, wird in den Kapiteln 6 und 7 vor den entsprechenden Ergebnissen ausgeführt. Diese Gliederung ergibt sich aufgrund dessen, dass der Interview-Leitfaden Erkenntnisse aus dem Fragebogen aufnimmt und erst nach dessen Auswertung fertiggestellt wird.

5.1 Instrumente

Die Erforschung von Überzeugungen gestaltet sich schwierig. Dies hat damit zu tun, dass sie komplex und – im Falle der handlungsnahen Kognitionen – unbewusst sowie an eine bestimmte Handlungssituation gebunden sind (vgl. Kapitel 3.1; ferner Leuchter 2013).

Zur Erhebung von Überzeugungen gibt es sowohl quantitative Studien mittels Fragebogen als auch qualitative Fallstudien mit verschiedenen Interviewverfahren und Struktur-Lege-Techniken (vgl. Leuchter et al. 2008; zur Struktur-Lege-Technik: vgl. weiter unten). Groeben (1992) weist darauf hin, dass je nach Problemstellung die eine oder andere Verfahrensweise adäquater ist. Aufgrund der Komplexität von Überzeugungen sind verschiedene Methoden notwendig, die ihre je eigene Perspektive auf den Forschungsgegenstand einbringen (vgl. Calderhead 1996; Woolfolk Hoy et al. 2006).

In der vorliegenden Untersuchung werden mehrere Methoden miteinander kombiniert mit dem Ziel, handlungsferne und handlungsnah Überzeugungen zu erheben. Dies stellt bis jetzt ein Forschungsdesiderat dar (vgl. Kapitel 3.5). Tabelle 2 zeigt, was wie untersucht werden soll.

Erhebungsinstrument	Fragebogen	Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung: Videoaufnahmen, Unterrichtsprotokoll	Problemzentriertes Interview und <i>Stimulated Recall</i>
Gegenstand	Allgemeine, situationsübergreifende Überzeugungen	Beobachtbares Handeln	Neben allgemeinen Überzeugungen handlungsnahe, situationsspezifische Kognitionen
Absicht	Erste Anhaltspunkte gewinnen; inhaltliche Schwerpunkte für die qualitative Untersuchung ableiten	Bezugspunkt für die Interviews Vergleich der im Fragebogen und in den Interviews erhobenen Überzeugungen mit der konkreten Unterrichtspraxis	Präzisierung und Konkretisierung der Fragebogenergebnisse
Methode	Quantitativ	Qualitativ	Qualitativ
Perspektive	Innensicht der Lehrpersonen	Aussensicht	Innensicht der Lehrpersonen

Tabelle 2: Übersicht über die Erhebungsinstrumente

Da es bisher nur wenige Forschungsergebnisse zu den Überzeugungen der Lehrpersonen hinsichtlich mündlicher Sprachfähigkeiten gibt, ist die Untersuchung explorativ angelegt. Zunächst wird eine quantitative Fragebogen-Erhebung durchgeführt, um erste Anhaltspunkte zu gewinnen. Fragebogen haben den Vorteil, dass viele Personen erreicht werden. Demgegenüber werden freie Äusserungen eingeschränkt und es besteht die Gefahr, dass das Antwortverhalten durch soziale Erwünschtheit bestimmt wird (vgl. Leuchter 2013). Überdies wird angenommen, dass mittels Fragebogen eher allgemeine Überzeugungen erhoben werden können, es für die Rekonstruktion handlungsleitender Kognitionen demgegenüber qualitativer Verfahren bedarf (vgl. Mena Marcos/Tillema 2006).

Nach der Fragebogen-Erhebung scheint es daher angezeigt, ergänzend halbstandardisierte Leitfaden-Interviews mit einzelnen Lehrpersonen durchzuführen. Die Interviews ermöglichen es, offene Fragen zu stellen, die Interviewten frei formulieren zu lassen und zugleich auf deren Aussagen mit Nachfragen zu reagieren. Die Interviews werden in Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Witzel durchgeführt, da „[d]ie

Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews [...] auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität [zielen]“ (Witzel 2000, o. S.). Der Interview-Leitfaden dient als Grundlage, mit welcher flexibel umgegangen wird: Je nach Aussagen und Schwerpunktsetzungen der Interviewten werden Reihenfolge und Formulierung der Fragen variiert sowie gewisse Aspekte stärker thematisiert als andere. Zudem wird „je nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren [gesetzt]“ (ebd., o. S.). Ziel ist ein Gespräch, in welchem sich die interviewte Person aktiv einbringen und auch Aspekte ansprechen kann, welche im Leitfaden nicht vorgesehen sind. Durch den Leitfaden wird die Vergleichbarkeit der Interviews dennoch gewährleistet, indem er „als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen“ (ebd., o. S.) fungiert. Gläser und Laudel (2009) streichen denn auch hervor, dass das Leitfaden-Interview für Untersuchungen geeignet ist, in welchen mehrere unterschiedliche Aspekte erhoben werden sollen, welche über die Interviews hinweg gleich bleiben.

Die Erstellung des Leitfadens sowie die Auswertung der Interviews sollten gemäss Witzel (2000) in Anlehnung an die Grounded Theory induktiv-deduktiv erfolgen. In der vorliegenden Studie wird der Leitfaden zunächst deduktiv aufgrund des Vorwissens der Forschenden erstellt. Der induktiven Komponente wird zum einen dadurch Rechnung getragen, dass Erkenntnisse aus der Fragebogen-Umfrage einfließen. Zum anderen wird der Leitfaden flexibel gehandhabt, um den Interviewten zu ermöglichen, selbst Aspekte einzubringen. Überdies wird er im Laufe der Interview-Erhebung aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse mehrmals angepasst (vgl. Kapitel 7.1). Schliesslich wird auch in der Auswertung induktiv-deduktiv vorgegangen (vgl. Kapitel 7.2).

Witzel (2000) betont, dass sich das problemzentrierte Interview gut in Kombination mit anderen Methoden eigne. Die Methodenkombination im hier beschriebenen Projekt folgt einem sequenziellen *Mixed-Methods-Design*. Unter dem *Mixed-Methods-Ansatz* versteht Bergman (2008a, 1) „the combination of at least one qualitative and at least one quantitative component in a single research project or program.“ Bergman (2008b) plädiert dafür, dass sich die beiden Vorgehensweisen komplementär zueinander verhalten sollten: Die eine soll helfen, die Resultate der anderen besser zu verstehen. Im vorliegenden Fall

folgt der quantitativen Fragebogenerhebung eine qualitative Untersuchung, welche die Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung präzisieren soll (vgl. ferner Seifried 2006b).

Um handlungsnahe Kognitionen rekonstruieren zu können, finden im Rahmen der qualitativen Untersuchung Unterrichtsbeobachtungen statt, bei welchen die besuchten Lektionen videografiert werden. Ausgewählte Ausschnitte aus den Aufnahmen werden den Lehrpersonen in den anschliessenden Interviews vorgeführt, um ihnen bestimmte Unterrichtssituationen wieder in Erinnerung zu rufen. Dieses Verfahren wird als *Stimulated Recall* bezeichnet (vgl. z. B. Wahl 1991): Die Videoausschnitte dienen als Stimuli, welche die Interviewten anregen sollen, ihre Gedanken hinter bestimmten Handlungen zu verbalisieren. Da die Lehrpersonen mit Ausschnitten aus ihrem eigenen Unterricht konfrontiert werden, wird diese Art des Interviews auch Selbstkonfrontationsinterview genannt (vgl. Leuchter 2013). In der vorliegenden Untersuchung wird dieses Frageformat mit dem problemzentrierten Interview kombiniert.

Am *Stimulated Recall* wird kritisiert, dass er eine künstliche Situation schaffe und die Lehrpersonen ihre handlungsnahen Überzeugungen möglicherweise gar nicht verbalisieren respektive nur auf einen Teil zugreifen könnten (vgl. Calderhead 1996). Ist man sich dieser Einschränkung bei der Interview-Auswertung bewusst, wird dieses Problem allerdings entschärft. Weiter führt Calderhead (1996) die Gefahr von Verzerrungen an, die aufgrund der Zeitspanne zwischen Unterricht und Interview entstehen könnten, wenn die Lehrpersonen ihr Verhalten im Nachhinein zu begründen versuchten. Abhilfe würden hier linguistische Analysen schaffen, welche untersuchen, *wie* eine Aussage sprachlich formuliert wird (vgl. ebd.). Bei der Interview-Auswertung im Rahmen der vorliegenden Arbeit ergänzt daher die dokumentarische Methode die qualitative Inhaltsanalyse, um nicht nur zu erheben, *was* die Lehrpersonen sagen, sondern auch, *wie* sie es sagen (vgl. Kapitel 7.2).

Ein weiteres verbreitetes Verfahren ist die Struktur-Lege-Technik (vgl. z. B. Dann 1992; Wahl 1981). Aufgrund ihrer Bedeutung wird sie an dieser Stelle kurz skizziert. Die Methode wird üblicherweise zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien eingesetzt, welchen eine ähnliche Struktur wie wissenschaftlichen Theorien unterstellt wird (vgl. Kapitel 3.1). Ziel ist, die Struktur Subjektiver Theorien sichtbar zu machen. Dies geschieht mittels eines dialog-

hermeneutischen Vorgehens (vgl. Dann 1992; 2008). Dann und Barth (1995) beschreiben den methodischen Ablauf der Struktur-lege-Technik in Kombination mit einem Interview folgendermassen: Zunächst wird ein Leitfaden-Interview geführt, um inhaltliche Konzepte der Subjektiven Theorie zu erfassen. Das Interview bezieht sich häufig auf eine bestimmte Unterrichtssituation, welche videografiert wurde (vgl. Groeben et al. 1988). Nach dem Interview notiert die Forscherin/der Forscher die inhaltlichen Konzepte auf Kärtchen und versucht für sich, eine Struktur zu legen. Darauf folgt ein nächstes Treffen mit der befragten Person, in welchem die Struktur besprochen und korrigiert wird. Das Strukturlegen kann auch variiert werden, indem beide Beteiligten parallel eine Struktur legen und dann miteinander vergleichen. Die Abfolge von Handlungssituation, Interview und Strukturlegen wird mehrmals durchlaufen (vgl. Dann/Barth 1995). Unter den Begriffen *Concept Mapping* und *Repertory Grid* fasst Calderhead (1996) der Struktur-lege-Technik verwandte Verfahren zusammen. Als Alternative zum Interview führt der Autor das Brainstorming an, in welchem die befragte Person Begriffe zu einem bestimmten Thema auf Kärtchen notiert. In einem nächsten Schritt werden diese ebenfalls zueinander in Beziehung gesetzt und zum Schluss die Beziehungen benannt. Da die Struktur-lege-Technik insbesondere auf Subjektive *Theorien* zielt und zudem sehr zeitintensiv ist, wird in der vorliegenden Untersuchung darauf verzichtet. Weil diese explorativ ausgerichtet ist, sollen im Interview verschiedene Aspekte angesprochen werden; durch die Kombination von problemzentriertem Interview und *Stimulated Recall* ist der zeitliche Umfang des Interviews überdies bereits gross.

Die Videoaufnahmen dienen nicht nur als Bezugspunkte im Interview, sondern auch zur Beantwortung der fünften Fragestellung: Sie sollen Aufschluss darüber geben, in welchem Verhältnis die rekonstruierten Überzeugungen zur Unterrichtspraxis stehen. Dies wird exemplarisch anhand der Interview- und Unterrichtsdaten einzelner Lehrpersonen untersucht.

Zur besseren Orientierung innerhalb der Aufnahmen und um zentrale Momente für die Interviews festzuhalten, werden während der Unterrichtsbesuche Unterrichtsprotokolle angefertigt (vgl. Hugener et al. 2006). In den Protokollen soll das Unterrichtsgeschehen möglichst neutral festgehalten werden, wobei auftauchende Fragen oder Kommentare

separat notiert werden, um Beobachtung und Deutung nicht zu vermischen (vgl. Abbildung 4).

Lektion von _____ bis _____, Fach: _____

Anzahl Schülerinnen und Schüler: _____

Zeit	Beobachtungen	Fragen, Kommentare

Abbildung 4: Vorlage für das Unterrichtsprotokoll

Das freie Notieren mittels Unterrichtsprotokoll wird deshalb gewählt, weil es um individuelle Konzepte der besuchten Lehrpersonen geht und möglichst unvoreingenommen auf deren Lektionen eingegangen werden soll. Entsprechend wird darauf verzichtet, den Unterrichtsbesuchen bzw. anschliessenden Videoanalysen ein fixes Beobachtungsraster zugrunde zu legen. In ihrer Studie zum Zusammenhang von unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen kommen Leuchter et al. (2008, 181) zum Schluss, „dass die Video-Codierung eine eigene Perspektive auf den Unterricht einbringt, die nicht die tatsächlichen Absichten oder Ziele der Lehrperson erfasst, sondern andere wichtige Unterrichtsqualitätsmerkmale einschätzt [...]. Die handlungsleitenden Kognitionen und Überzeugungen der Lehrpersonen drücken hingegen die Innensicht der Lehrpersonen aus [...].“

Bei den Lektionsbesuchen handelt es sich um teilnehmende Beobachtungen, wobei der forschenden Person eine passive Rolle zukommt.

Festzuhalten ist, dass angesichts der Komplexität von Überzeugungen eine Kombination verschiedener Methoden angezeigt ist. Während mittels Fragebogen Aussagen auf der Basis grosser Stichproben gemacht werden können, ist die Verallgemeinerung von Ergebnissen bei den hier angeführten qualitativen Verfahren stark eingeschränkt. Letztere ermöglichen dagegen eine genauere Beschreibung von Überzeugungen sowie die Rekonstruktion handlungsnaher Kognitionen. Dabei stellen Beobachtungen von Handlungssituationen eine wichtige Ergänzung zu Befragungen dar (vgl. Calderhead 1996;

Richards et al. 2012). Sie stehen einerseits im Dienste der Befragungen, beispielsweise beim *Stimulated Recall*, andererseits ermöglichen sie eine Analyse der tatsächlichen Praxis der Probandinnen und Probanden (vgl. Pajares 1992). Videoaufnahmen haben dabei gegenüber ausschliesslich direkten Unterrichtsbeobachtungen den Vorteil, dass das Unterrichtsgeschehen mehrmals angesehen werden kann, sodass dieses im Hinblick auf vielfältige Aspekte analysiert werden kann (vgl. Pauli/Reusser 2006).

5.2 Stichproben

Quantitative Untersuchung

Der Online-Fragebogen wurde an 504 Lehrpersonen der Kantone Zug, Uri und Schaffhausen versandt, 197 Lehrpersonen haben ihn vollständig ausgefüllt. Der Rücklauf liegt damit bei 39 %. Der Auswahl der Kantone gingen Anfragen bei Volksschulämtern verschiedener Deutschschweizer Kantone voraus, ob eine Umfrage unter den Lehrpersonen durchgeführt werden dürfe. So sollte vermieden werden, dass Lehrpersonen aus Kantonen, welche schon stark durch Evaluationen belastet waren, angefragt wurden. Ferner sollte die Innerschweiz prominent vertreten sein, da das Projekt vom Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Zug ausging. Zugleich sollten auch Lehrpersonen ausserhalb der Bildungsregion Zentralschweiz berücksichtigt werden. Mit grösseren kantonalen Unterschieden wurde aufgrund der teilweise gleichen Lehrpläne und Lehrmittel aber nicht gerechnet. Der Entscheid für die Kantone Zug, Uri und Schaffhausen erfolgte schliesslich aus pragmatischen Gründen: Ihre überschaubare Grösse erleichterte es, alle Schulleitungen innerhalb eines Kantons anzuschreiben. Die Schulleitungen wurden per E-Mail über die geplante Umfrage informiert und gebeten, die E-Mail-Adressen der Lehrpersonen herauszugeben, damit diesen der Online-Fragebogen geschickt werden konnte. Die Umfrage richtete sich an die Lehrpersonen aller Stufen der Volksschule, um ein möglichst breites Bild betreffend Überzeugungen zur Mündlichkeit zu erhalten.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe.

Zusammensetzung der Stichprobe		n
Kanton	Zug: 60.3 % Uri: 14.3 % Schaffhausen: 25.4 %	224
Volksschulstufe	Kindergarten: 13.5 % Grund-/Basisstufe ¹¹ : 4.1 % Primarstufe: 55.4 % Oberstufe: 27.0 %	222
Hauptfunktion		
Kindergarten, Grund-/Basisstufe	Klassenlehrperson: 82.1 % Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache: 10.3 % Heilpädagoge/Heilpädagogin: 7.7 %	39
Primarstufe	Klassenlehrperson: 62.3 % Fachlehrperson: 24.6 % Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache: 1.6 % Weitere (z. B. Heilpädagoge/Heilpädagogin): 11.5 %	122
Oberstufe	Klassenlehrperson: 58.3 % Fachlehrperson: 35.0 % Weitere (z. B. Heilpädagoge/Heilpädagogin): 6.7 %	60
Berufserfahrung	Bis 5 Jahre: 22.6 % 6-10 Jahre: 20.9 % 11-15 Jahre: 17.6 % 16-20 Jahre: 11.7 % 21-25 Jahre: 8.4 % 26-30 Jahre: 8.8 % Über 30 Jahre: 10.0 %	239
Ausbildung^a	Lehrerseminar: 71.2 % Pädagogische Hochschule: 24.0 % Universität: 17.6 %	233
Alter	Bis 30 Jahre: 23.0 % 31-40 Jahre: 33.2 % 41-50 Jahre: 19.9 % 51-60 Jahre: 22.1 % Über 60 Jahre: 1.8 %	226
Geschlecht	Weiblich: 70.7 % Männlich: 29.3 %	225

^a Da bei der Frage nach der Ausbildung Mehrfachantworten möglich waren, liegen die kumulierten Prozente über 100 %.

Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe bei der Online-Umfrage

¹¹ Die Basis- bzw. Grundstufe wurde versuchsweise an verschiedenen Schulen in mehreren Deutschschweizer Kantonen eingeführt. Basisstufe: Kindergarten sowie 1. und 2. Klasse der Primarschule; Grundstufe: Kindergarten und 1. Klasse der Primarschule.

Wie erwähnt haben 197 Lehrpersonen den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Es werden aber alle Aussagen berücksichtigt, also auch diejenigen der Befragten, welche die Online-Umfrage nicht komplett beantwortet haben. Entsprechend sind Teil-Stichproben in Tabelle 3 wie bei gewissen Ergebnissen (vgl. Kapitel 6.4) grösser als 197. Die Anzahl Antworten pro Frage variiert ohnehin sehr stark, da der Fragebogen mit vielen Filtern ausgestattet war und den Befragten je nach ihren Angaben (etwa Stufe, Funktion oder Unterrichtsfächer) andere Fragen vorgelegt wurden.

Was die Verteilung über die Stufen hinweg betrifft, so sind die Oberstufenlehrpersonen gegenüber ihrem Anteil in der Grundgesamtheit (38.3 %) unterrepräsentiert, während die Lehrpersonen der anderen Stufen etwas übervertreten sind (vgl. BFS 2012). Betreffend Alter sind die älteren Lehrpersonen (über 51 Jahre) sowie die 41- bis 50-Jährigen unterrepräsentiert (vgl. Prognosen des Bundesamts für Statistik, BFS 2013). Die Geschlechteranteile entsprechen denjenigen in der Grundgesamtheit: Weibliche Volksschullehrpersonen machen darin 71.9 % aus (vgl. BFS 2012).

Qualitative Untersuchung

Für die Teilnahme an der qualitativen Untersuchung sollten Lehrpersonen gefunden werden, welche ebenfalls die Online-Umfrage ausgefüllt hatten, um die Ergebnisse vergleichen zu können. Zudem bot dies den Vorteil, dass demographische Daten nicht noch separat erhoben werden mussten. Die Lehrpersonen wurden über die Schulleitungen respektive den Online-Fragebogen angefragt. Die Anfrage beschränkte sich auf Klassenlehrpersonen an Primarschulen, um die Teilnehmenden besser miteinander vergleichen zu können, auch wenn es letztlich um individuelle Konzepte geht. Da die Teilnahme mit zusätzlichem Zeitaufwand und der Bereitschaft, sich filmen zu lassen, verbunden war, war die Rekrutierung nicht einfach. Eine kontrollierte Stichprobenziehung (vgl. Kelle/Kluge 2010) oder ein theoretisches Sampling gemäss Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2008) waren entsprechend nicht möglich. Angesichts des Ziels, individuelle Überzeugungen der Lehrpersonen exemplarisch zu erheben und zu vergleichen, war aber beides nicht erforderlich. Dennoch ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu bedenken, dass die Stichprobe nicht beeinflusst werden konnte, sondern all diejenigen Personen umfasst, die sich zur Teilnahme bereit erklärt hatten.

In einem ersten Schritt wurden sechs Lehrpersonen besucht und interviewt. Anschliessend wurden ihre Interview-Daten ausgewertet, um aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse Anpassungen für die weiteren Gespräche vorzunehmen (vgl. Kapitel 7.1). Bei der zweiten Erhebungs-Phase zeigte sich bereits bei der ersten Lehrperson, dass nichts komplett Neues mehr in Erfahrung gebracht wurde (vgl. Kapitel 7.2). Aufgrund dieser sich anbahnenden Sättigung (vgl. Glaser/Strauss 2008) wurden nach insgesamt zehn Lehrpersonen keine weiteren Teilnehmenden mehr zu rekrutieren versucht.

Tabelle 4 ist die Zusammensetzung der Stichprobe zu entnehmen.

Zusammensetzung der Stichprobe (N = 10)	
Kanton^a	Zug: 4 Uri: 2 Schaffhausen: 3 Nidwalden ^a : 1
Berufserfahrung	Bis 5 Jahre: 1 6-10 Jahre: 0 11-15 Jahre: 2 16-20 Jahre: 0 21-25 Jahre: 3 26-30 Jahre: 3 Über 30 Jahre: 1
Ausbildung^b	Lehrerseminar: 7 Pädagogische Hochschule: 2 Universität: 2
Alter	Bis 30 Jahre: 1 31-40 Jahre: 2 41-50 Jahre: 1 51-60 Jahre: 6 Über 60 Jahre: 0
Geschlecht	Weiblich: 7 Männlich: 3

^a Eine Lehrperson wechselte zwischen der quantitativen und der qualitativen Erhebung von Uri nach Nidwalden. ^b Bei der Frage nach der Ausbildung waren Mehrfachantworten möglich.

Tabelle 4: Zusammensetzung der Stichprobe bei der Interview-Erhebung (absolute Zahlen)

Nach der Auswertung aller Interviews wurde entschieden, von welchen Lehrpersonen der Unterricht exemplarisch analysiert wird, um die fünfte Fragestellung (vgl. Kapitel 4) zu

beantworten. Ausgewählt wurden drei Lehrpersonen, welche sich in ihren Überzeugungen deutlich unterscheiden (vgl. 7.3.4).

5.3 Zeitlicher Ablauf und Durchführung der Datenerhebung

Der Fragebogen war von September bis Oktober 2010 online geschaltet. Per E-Mail wurde den Lehrpersonen ein Begleitschreiben mit einem Link zur Umfrage geschickt. Die Lehrpersonen, welche sich bereit erklärten, an der Unterrichtsbeobachtung mit anschließendem Interview teilzunehmen, wurden später kontaktiert, um einen Termin festzulegen. Die erste Unterrichtsbeobachtung wurde als Testdurchlauf im Januar 2011 durchgeführt. Hinterher wurden Anpassungen an der technischen Ausrüstung, am Ablauf der Unterrichtsbeobachtung sowie am Interview-Leitfaden vorgenommen. Weitere fünf Beobachtungen folgten von Mai bis Juni 2011. Darauf wurden die Daten ausgewertet und aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse weitere Adaptionen am Interview-Leitfaden vorgenommen. Die zweite Phase von vier Unterrichtsbeobachtungen fand von Juni bis November 2012 statt.

Im Folgenden wird der Ablauf der qualitativen Untersuchung geschildert (vgl. Abbildung 5), wobei vermerkt wird, welche technischen und organisatorischen Anpassungen nach dem Testlauf bzw. der ersten Phase von Erhebungen vorgenommen wurden. Die Änderungen am Interview-Leitfaden werden in Kapitel 7.1 thematisiert.



Abbildung 5: Ablauf der qualitativen Datenerhebung

Der Unterrichtsbesuch dauerte jeweils einen Vormittag. Einzige Vorgabe war, dass nach Möglichkeit zwei Lektionen Deutsch stattfanden. Grund dafür war, dass insbesondere der Umgang mit der Mündlichkeit im Fach Deutsch interessierte, daneben aber auch Einblick in die anderen Fächer genommen werden sollte. Beim Testlauf wurde ein ganzer Tag besucht und videografiert. Dabei wurde deutlich, dass kein Mehrwert daraus hervorging: Der

Einblick in ein bis zwei weitere Fächer neben der Doppelstunde Deutsch reichte. Auf stoffliche Vorgaben wurde verzichtet, da dies ein Eingriff in die Unterrichtspraxis der Lehrperson gewesen wäre (vgl. Petko et al. 2003). Ziel war, möglichst typischen Unterricht aufzunehmen, geht es ja schlussendlich um die individuellen, auf ihren Unterricht bezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen.

Vor dem Unterrichtsbesuch wurden die Eltern der Schülerinnen und Schüler über die Videoaufnahmen informiert und um ihr Einverständnis gebeten, dass ihr Kind gefilmt werden darf. Willigten die Eltern nicht ein – was maximal zwei Kinder pro Klasse betraf –, wurden diese Kinder so gesetzt, dass sie von den Kameras nicht erfasst wurden.

Gefilmt wurden alle Lektionen des Vormittags. Dabei kamen zwei Kameras zum Einsatz (in Anlehnung an Hugener et al. 2006): Die eine stand hinten in einer Ecke des Klassenzimmers und nahm die Lehrperson in den Fokus. Die andere Kamera war auf die Klasse gerichtet, um die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler aufzunehmen. Die Kameras waren mehrheitlich statisch, sie wurden nur dann verschoben, wenn sich die Klasse in einem Kreis vor der Wandtafel versammelte oder zu Gruppenarbeiten zusammensetzte. Zum Einfangen der mündlichen Kommunikation kamen beim Testlauf externe Mikrofone sowie ein Mischpult zum Einsatz. Es zeigte sich, dass der Ton in nur mangelhafter Qualität aufgenommen werden konnte. Um dies zu optimieren, wurden bei den darauf folgenden Unterrichtsbesuchen Kameras mit integrierten, qualitativ hochstehenden Mikrofonen verwendet. Zudem wurde ein Funkmikrofon eingesetzt, welches die Lehrperson auf sich trug. So konnten auch Gespräche zwischen ihr und einzelnen Schülerinnen und Schülern, die im Flüsterton geführt wurden, aufgenommen werden.

Bei der ersten Phase von Unterrichtsbeobachtungen waren zwei Filmerinnen anwesend, bei der zweiten eine. Es handelte sich dabei immer um die gleiche(n) Person(en). Die Klasse sowie die Lehrpersonen wurden aufgefordert, die Besucherinnen so wenig wie möglich zu beachten und nicht in Gespräche zu verwickeln. Die Beobachterinnen ihrerseits verhielten sich möglichst unauffällig, um das Unterrichtsgeschehen nicht zu stark zu stören (vgl. Petko et al. 2003). Da ein ganzer Unterrichtsmorgen gefilmt wurde, diente die erste Stunde dazu, die Beteiligten an die Kameras zu gewöhnen (vgl. Hugener et al. 2006). Die Lehrperson wurde daher gebeten, die Deutschlektionen aufgrund ihrer zentralen Stellung nicht gleich zu Beginn anzusetzen. Parallel zu den Aufnahmen wurde für jede Lektion ein Protokoll erstellt (vgl. Kapitel 5.1).

Wenige Tage nach dem Unterrichtsbesuch fand das Interview mit der Lehrperson statt. Die Zeitspanne zwischen Unterrichtsbesuch und Interview sollte dabei möglichst kurz sein, damit die Lehrperson die Lektionen noch gut präsent hatte (vgl. z. B. Wahl 1991). Deshalb fand eine kurze Befragung (max. 15 Minuten) unmittelbar nach dem Unterrichtsmorgen statt, das gesamte Interview (45-60 Minuten) konnte aber aus praktischen Gründen nicht sofort durchgeführt werden, da die Videoaufnahmen gesichtet und Ausschnitte für den *Stimulated Recall* ausgewählt werden mussten (vgl. Kapitel 5.1). So fand das Interview jeweils ein paar Tage nach dem Unterrichtsbesuch statt, zweimal wurden die Videos gleich an der Schule gesichtet und die Lehrperson noch am selben Tag interviewt. Um deren Aufwand möglichst gering zu halten, wurden die Gespräche an ihrer Schule geführt. Das Interview führte stets dieselbe Person, welche auch teilnehmende Beobachterin bei den Unterrichtsbesuchen war.

Das Interview wurde mittels Diktaphon aufgenommen und in Standardsprache geführt, um es leichter verschriftlichen zu können. Die Videoausschnitte wurden auf einem Laptop abgespielt. Zu Beginn rief die Interviewerin in Erinnerung, dass es im Interview um die persönliche Sichtweise und die Wahrnehmung der Lehrperson gehen soll. Damit soll klargestellt werden, dass es nicht um das Abfragen von Wissen geht. Als Grundlage des Gesprächs fungierte ein Interview-Leitfaden, welcher in Kapitel 7.1 beschrieben wird. Im nächsten Kapitel wird zunächst die Online-Umfrage ins Zentrum gerückt.

6 Quantitative Erhebung: Online-Umfrage

6.1 Vorstellung und Begründung der Thesen

Wie in Kapitel 5.1 ausgeführt, dient der Online-Fragebogen dazu, erste Anhaltspunkte betreffend Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit zu gewinnen. Zu den Fragestellungen 2 bis 4 (vgl. Kapitel 4) werden Thesen formuliert.

Die erste Fragestellung – was die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen – wird durch die qualitative Studie untersucht. Im Interview werden die Lehrpersonen mittels einer offenen Frage aufgefordert, ihre Auffassung mündlicher Sprachfähigkeiten zu formulieren. Beim Fragebogen werden dagegen im Begleitschreiben explizit das Sprechen, das Zuhören und das Führen von Gesprächen als mündliche Sprachfähigkeiten aufgeführt.

Fragestellung 2: Welche Überzeugungen vertreten die Lehrpersonen bezüglich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht?

Aufgrund ihrer prominenten Stellung in der Arbeit werden zur zweiten Fragestellung die meisten Thesen formuliert. Die ersten vier Thesen betreffen die Frage, wie hoch der Stellenwert der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht gemäss den Aussagen der Lehrpersonen ist und womit dies zusammenhängt.

T1: Die mündlichen Sprachfähigkeiten werden gemäss Aussagen der Lehrpersonen nur im Sprachunterricht *gezielt* gefördert.

T2: Lehrpersonen, welche (auch) Sprachunterricht erteilen, geben häufiger als die anderen Lehrpersonen an, die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern bzw. Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durchzuführen. Zudem weisen sie gemäss eigenen Angaben stärker den mündlichen Sprachfähigkeiten förderliche Überzeugungen und Verhaltensweisen auf.

T3a: Lehrpersonen, welche Weiterbildungskurse im Bereich der Mündlichkeit besucht haben, geben häufiger als die anderen Lehrpersonen an, die

mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern bzw. Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durchzuführen.

T3b: Dasselbe (wie in T3a) gilt für Lehrpersonen, welche eine Pädagogische Hochschule besucht haben, gegenüber solchen, die ein Lehrerseminar absolvierten.

T4: Die Primar- und Oberstufenlehrpersonen unterscheiden sich signifikant in ihren Angaben zur Förderung: Erstere geben häufiger an, die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern bzw. Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durchzuführen.

Die erste These gründet darauf, dass die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten typischerweise (nur) den Sprachfächern zugeschrieben wird (vgl. Kapitel 2.3.2). Zugleich spielen die mündlichen Sprachfähigkeiten in allen Fächern eine wichtige Rolle, sodass die zahlreich auftretenden mündlichen Kommunikationssituationen auch in den anderen Fächern zur Förderung genutzt werden könnten (und sollten).

These 2 basiert auf derselben Annahme wie These 1: Da die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten typischerweise den Sprachfächern zugeschrieben wird, werden sich die betreffenden Lehrpersonen vermutlich stärker mit diesen auseinandersetzen. Dies resultiert laut These in einer häufigeren (gezielten) Förderung und – damit zusammenhängend – Beurteilung. Zudem werden die Lehrpersonen mit Sprachfächern stärker dafür sensibilisiert sein, welche Verhaltensweisen dem Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten förderlich sind, beziehungsweise durch ihre Ausbildung eher förderliche Überzeugungen vertreten.

Lehrpersonen, welche Weiterbildungskurse im Bereich der Mündlichkeit besucht haben, verfügen über mehr Wissen zu deren Bedeutung und Fördermöglichkeiten. Entsprechend werden sie die mündlichen Sprachfähigkeiten im Unterricht vermehrt (gezielt) fördern und beurteilen – so die Annahme hinter These 3a. Im Hinblick auf die Ausbildung unterstellt These 3b, dass die Mündlichkeit in der – neueren – Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen stärker thematisiert wird, als es in den Lehrerseminaren der Fall war, was in einer häufigeren Förderung und Beurteilung resultiert.

Mittels These 4 soll untersucht werden, ob aufgrund der Aussagen der Lehrpersonen Unterschiede auszumachen sind hinsichtlich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten auf

der Primar- gegenüber der Oberstufe. Denkbar ist, dass die Schriftlichkeit mit zunehmendem Alter – und zunehmenden schriftsprachlichen Fähigkeiten – der Schülerinnen und Schüler an Gewicht gewinnt und zu einer immer grösseren Konkurrenz der Mündlichkeit wird (vgl. ferner Lafontaine/Le Cunff 2006): Zu Beginn der Schulzeit sind die Möglichkeiten schriftlicher Aktivitäten noch eingeschränkt und mündliche Lernarrangements stellen eine notwendige Ergänzung dar. Mit der Entwicklung der schriftlichen Sprachfähigkeiten wird diese Notwendigkeit immer geringer, dafür steigt der Bedarf an schriftlichen Lernsettings. Zugleich ist aber der Spezifik der in der Schule verlangten mündlichen Sprachfähigkeiten Rechnung zu tragen.

In Kapitel 2.3 wurde dargelegt, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten von zentraler Bedeutung sind und ihrer Förderung entsprechendes Gewicht zukommen sollte. Ob die Lehrpersonen die Bedeutung gleichermassen einschätzen, wird mittels Thesen 5a und 5b untersucht.

T5a: Die Lehrpersonen erkennen die Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für verschiedene Lebensbereiche. Bezüglich Schullaufbahn schätzen sie die Bedeutung der schriftlichen Sprachfähigkeiten dennoch als grösser ein.

T5b: Die Unterrichtserfahrungen der Lehrpersonen bestätigen die in wissenschaftlichen Untersuchungen nachgewiesene Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für erfolgreiches Lernen.

Hinter These 5a steht die Vermutung, dass sich die Deutschschweizer Lehrpersonen aufgrund von Lehrmitteln wie *Die Sprachstarken* sowie der aktuellen Schulentwicklung (Lehrplan 21, Grundkompetenzen der EDK) der Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten zunehmend bewusst sind. Zugleich ist gemäss Forschungsliteratur im Unterricht ein tieferer Stellenwert der gezielten Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten als der gezielten Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten zu erwarten (vgl. Kapitel 2.4). Dass dies mit didaktischen Herausforderungen zu tun hat, wurde dargelegt (vgl. ebd.). Es ist demnach denkbar, dass die Lehrpersonen die Bedeutung der mündlichen Sprachfähigkeiten für verschiedene Lebensbereiche sehen, ihnen im Unterricht aber dennoch weniger Gewicht beimessen als den schriftlichen Sprachfähigkeiten. Folglich käme ihnen *in Bezug auf die Schullaufbahn* weniger Bedeutung zu als den schriftlichen Sprachfähigkeiten.

Da laut wissenschaftlichen Erkenntnissen gute mündliche Sprachfähigkeiten massgeblich zu erfolgreichem Lernen beitragen, u. a. auch, indem sie den Schriftspracherwerb unterstützen (vgl. Kapitel 2.3.1), ist gemäss These 5b davon auszugehen, dass die Lehrpersonen diese Erfahrung in ihrem Berufsalltag machen. Ist dies der Fall, wäre die Bedeutung, welche die Lehrenden den mündlichen Sprachfähigkeiten bewusst oder unbewusst zuschreiben, entsprechend grösser.

Von Interesse sind ebenfalls die Überzeugungen der Lehrpersonen zum Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten. Die Thesen 6a und 6b unterstellen Zusammenhänge zwischen diesen und dem Förderverhalten, wie es die Lehrpersonen angeben.

T6a: Gehen die Lehrpersonen davon aus, dass mündliche Sprachfähigkeiten insbesondere ausserhalb des Unterrichts gelernt werden, fördern sie die mündlichen Sprachfähigkeiten weniger (gezielt), als wenn sie nicht von dieser Annahme ausgehen.

T6b: Gehen die Lehrpersonen davon aus, dass mündliche Sprachfähigkeiten insbesondere erworben werden, wenn die Lehrperson ein gutes und an das Sprachniveau der Lernenden angepasstes Sprechmodell darstellt, reflektieren sie ihren mündlichen Sprachgebrauch öfter, als wenn sie nicht von dieser Annahme ausgehen.

Fragestellung 3: Welche Überzeugungen vertreten die Lehrpersonen bezüglich Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht?

Mittels These 7a soll untersucht werden, wie stark die mündlichen Sprachfähigkeiten gegenüber den schriftlichen Sprachfähigkeiten bei der Notensetzung in verschiedenen Fächern gewichtet werden. These 7b rückt die Frage ins Zentrum, für wie anspruchsvoll die Lehrpersonen die Beurteilung halten.

T7a: Bei der Benotung von Nicht-Sprachfächern kommt den mündlichen Sprachfähigkeiten ein tieferer Stellenwert zu als den schriftlichen Sprachfähigkeiten. In den Sprachfächern ist die Gewichtung ausgeglichen.

T7b: Die Lehrpersonen empfinden die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten als schwieriger als die Beurteilung schriftlicher Sprachfähigkeiten.

Wie in den Kapiteln 2.1 und 2.4 ausgeführt, gestaltet sich die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten schwieriger als die schriftlicher Sprachfähigkeiten. Deshalb und weil die Förderung der Sprachkompetenz und damit auch ihre Beurteilung häufig ausschliesslich den Sprachfächern zugeschrieben werden, ist gemäss These 7a anzunehmen, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten weniger stark in die Benotung von Nicht-Sprachfächern einfließen als die schriftlichen. Demgegenüber ist bei der Benotung von Sprachfächern eine ausgeglichene Gewichtung zu erwarten aufgrund der vier Teilbereiche der Sprachförderung (vgl. Tabelle 1 in Kapitel 2.1) sowie den Zeugnisvorgaben, welche diesen entsprechen. Die Vermutung in These 7b ist aufgrund der Herausforderungen, welche die mündliche Sprache bezüglich Bewertung mit sich bringt, nahe liegend (vgl. ferner Eriksson 2006; Lafontaine/Le Cunff 2006).

Fragestellung 4: Wie schätzen die Lehrpersonen ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten ein, wie die ihrer Schüler/-innen?

Neben der Einschätzung der eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten interessiert, wie die Lehrpersonen ihre didaktische Kompetenz im Bereich der Mündlichkeit beurteilen. Folgende Thesen sollen geprüft werden:

T8a: Je höher die Lehrpersonen ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten einschätzen, desto eher fördern sie die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt bzw. desto häufiger führen sie Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durch.

T8b: Je höher die Lehrpersonen ihre didaktische Kompetenz bezüglich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten einschätzen, desto eher fördern sie die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt bzw. desto häufiger führen sie Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durch.

Die Thesen basieren auf der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1985): Eine Person ist motivierter, eine Tätigkeit auszuüben, wenn sie sich als kompetent

darin wahrnimmt. Wenn eine Lehrperson ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten bzw. ihre diesbezügliche didaktische Kompetenz als hoch einschätzt, wird dies demnach die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht begünstigen.

Schliesslich werden die Lehrpersonen dazu befragt, wie sie die mündlichen Sprachfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen, u. a. im Vergleich zu den schriftlichen Sprachfähigkeiten. Hierzu wird keine These formuliert, vielmehr sollen aus den Ergebnissen Hypothesen abgeleitet werden.

6.2 Aufbau des Online-Fragebogens

Der Fragebogen ist inhaltlich breit gefächert. Er gliedert sich in folgende Bereiche:

- Förderung: gezielte Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten in verschiedenen Fächern, Häufigkeit bestimmter mündlicher Unterrichtsaktivitäten, Beizug von Hilfsmitteln bei der Unterrichtsvorbereitung
- Beurteilung: Gewichtung der mündlichen Sprachfähigkeiten bei der Benotung, Wahrnehmung der Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten, Beurteilungshilfen, Beurteilungsnormen
- Selbst- und Fremdeinschätzung: Einschätzung der eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten sowie der eigenen didaktischen Kompetenz; Einschätzung der mündlichen Sprachfähigkeiten der Schüler/-innen
- Bedeutung der mündlichen Sprachfähigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen sowie für das schulische Lernen
- Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis im Hinblick auf die Mündlichkeit
- Korrekturverhalten in Bezug auf mündliche Beiträge
- Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten

Eine Definition mündlicher Sprachfähigkeiten ist im Begleitschreiben enthalten. Zu Beginn der Umfrage werden die in Tabelle 3 (vgl. Kapitel 5.2) aufgeführten demographischen Angaben abgefragt. Zusätzlich sollen die Lehrpersonen mitteilen, welche Fächer sie unterrichten und ob sie Weiterbildungen im Bereich der Mündlichkeit besucht haben. Da sich der Fragebogen an Lehrpersonen verschiedener Stufen und Funktionen richtet, werden nicht allen die gleichen Fragen vorgelegt, sondern es werden an das Profil der Lehrpersonen angepasste Fragen präsentiert. Eine Kindergartenlehrperson wird

beispielsweise auf ihren gesamten Unterricht bezogen befragt, ob sie die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt fördert, während Primar- und Oberstufenlehrpersonen mit verschiedenen Unterrichtsfächern angeben sollen, in welchen sie die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt fördern. Der Fragebogen ist hierzu mit Filtern ausgestattet: Diese bewirken, dass je nach vorhergehenden Angaben einer Lehrperson eine Frage angezeigt wird oder nicht.

Zur Pilotierung wurde eine erste Fassung des Fragebogens acht Lehrpersonen verschiedener Stufen und Funktionen vorgelegt. Ziel war, den Fragebogen auf seine Verständlichkeit hin zu prüfen, mittels offener Fragen weitere Items zu generieren sowie den Zeitaufwand für das Ausfüllen abschätzen zu können (dieser wurde schliesslich mit 20-30 Minuten beziffert, je nach Stufe und Unterrichtsfächern der Lehrpersonen). Ebenso wurde die Umfrage mit verschiedenen Personen aus der Deutschdidaktik diskutiert. Nach den entsprechenden Anpassungen, bei welchen Items gestrichen, ergänzt oder umformuliert wurden, wurde der Fragebogen online gestellt und einzelnen Personen zum Testdurchlauf geschickt. Nach letzten Modifikationen wurde er schliesslich an die 504 Lehrpersonen versandt, von welchen ihn 197 vollständig beantwortet haben (vgl. Kapitel 5.2).

6.3 Methodisches Vorgehen bei der Auswertung

Um die Thesen zu prüfen, werden neben deskriptiven Analysen die im Folgenden beschriebenen Verfahren der schliessenden Statistik durchgeführt.¹² Da alle Verfahren normalverteilte Variablen voraussetzen, werden diese zunächst einem Test auf Normalverteilung unterzogen.

t-Test

Um zu testen, ob sich zwei Gruppen von Lehrpersonen in ihren Angaben zu bestimmten Aspekten statistisch signifikant unterscheiden, wird der t-Test für unabhängige Stichproben eingesetzt. Dabei werden die Mittelwerte der beiden Gruppen miteinander verglichen.

¹² Die Analysen werden mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 21) ausgeführt.

Voraussetzung für die Durchführung des t-Tests ist, dass die Variablen, auf welche sich die Mittelwerte beziehen, intervallskaliert und normalverteilt sind (vgl. Zöfel 2002, 91). Sind diese Bedingungen erfüllt, wird ein Levene-Test durchgeführt, um zu prüfen, ob die Varianzen der beiden Gruppen homogen sind (vgl. Field 2009, 150). Je nach Ergebnis des Levene-Tests wird der Signifikanz-Wert bei gleichen oder bei ungleichen Varianzen verwendet (vgl. ebd., 340).

Einfaktorielle Varianzanalyse

Um die Mittelwerte von mehr als zwei Gruppen zu vergleichen, bietet sich die einfaktorielle Varianzanalyse an. Gegenüber dem t-Test hat sie den Vorteil, dass sie mehrere Gruppen gleichzeitig miteinander vergleicht. Beim t-Test wären mehrere Tests nacheinander durchzuführen, was die Irrtumswahrscheinlichkeit erhöhen würde (vgl. Field 2009, 348f.).

Voraussetzung für die einfaktorielle Varianzanalyse ist neben der Normalverteilung der Variablen eine Varianzhomogenität (vgl. Zöfel 2002, 97). Da die einfaktorielle Varianzanalyse lediglich auf signifikante Unterschiede hinweist, aber noch nichts darüber aussagt, zwischen welchen Gruppen diese bestehen, wird im Anschluss ein Post-Hoc-Test durchgeführt (vgl. Field 2009, 372ff.).¹³

Korrelation

Bei Thesen, welche nach Zusammenhängen zwischen zwei Variablen fragen, werden Korrelationsanalysen durchgeführt. Als Richtwert für den Korrelationskoeffizienten Pearsons r , welcher Werte zwischen -1 und 1 annehmen kann, gilt bei gleichzeitiger Signifikanz¹⁴: Ein r von .10 bzw. -.10 drückt einen kleinen Effekt aus, der Zusammenhang zwischen zwei Variablen ist also schwach. Bei einem r von .30 bzw. -.30 wird von einem mittleren Effekt und bei einem r von .50 bzw. -.50 von einem grossen Effekt gesprochen (vgl. Field 2009, 57).

¹³ In vorliegender Studie wird als Post-Hoc-Test die Scheffé-Prozedur gewählt.

¹⁴ Für die vorliegenden statistischen Analysen gelten die folgenden Signifikanzniveaus: $p < 0.10$ = signifikant, $p < 0.05$ = hoch signifikant, $p < 0.01$ = höchstsignifikant.

Faktorenanalyse

Aus der inhaltlichen Breite des Fragebogens resultieren sehr viele Variablen. Um diese für statistische Verfahren handhabbar zu machen, sollen diese so weit wie möglich verdichtet werden. Einzelne Variablen, die eng miteinander verknüpft sind, können zu einem Faktor zusammengefasst werden. Um festzustellen, wie viele Faktoren sich aus bestimmten Variablen bilden lassen, werden Faktorenanalysen durchgeführt. Zunächst wird mittels Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) geprüft, wie stark die ausgewählten Variablen zusammenhängen und ob sie sich entsprechend für die Faktorenanalyse eignen. Dies ist ab einem KMO-Wert von 0.5 der Fall (vgl. Kaiser 1974 zit. in Field 2009, 647). Bei der anschliessenden Faktorenanalyse werden die untersuchten Variablen rotiert, bis sie möglichst eindeutig einem Faktor zugewiesen werden können. In den Ergebnissen (vgl. Kapitel 6.4) wird ausgewiesen, wie stark eine Variable auf einen Faktor lädt. Die Ladung sollte dabei über .4 liegen (vgl. Field 2009, 671).

Der Eigenwert eines Faktors muss grösser als 1 sein (vgl. Kaiser 1960 zit. in Field 2009, 640); seine Reliabilität lässt sich mittels Cronbachs α prüfen: Gemäss Field (2009, 679) sollte dieses bei ungefähr .7/.8 liegen, wobei es umso grösser ist, je mehr Items geprüft werden. Da in der vorliegenden Untersuchung jeweils wenige Items einer Faktorenanalyse unterzogen werden, sind auch Werte über .6 akzeptabel. Die Korrigierte Item-Skala-Korrelation gibt ferner Auskunft darüber, wie gut eine Variable zum entsprechenden Faktor passt. Liegt sie unter .4, wird geprüft, ob Cronbachs α steigt, wenn sie weggelassen wird. Ist dies der Fall, wird die betreffende Variable aus dem Faktor ausgeschlossen und separat verwendet. In den Ergebnissen wird ferner vermerkt, wie viele Prozente der Gesamtvarianz die einzelnen Faktoren erklären.

Falls Faktorenanalyse und Reliabilitätsprüfung die genannten Kriterien erfüllen, wird für jeden Faktor eine neue Variable gebildet. Hierzu werden die Mittelwerte aller einem Faktor zugeordneten Variablen zusammengefasst, wobei alle Variablen gleich stark gewichtet werden. Die neu gewonnenen Variablen werden neben einzelnen Variablen in den oben beschriebenen Verfahren eingesetzt.

6.4 Prüfung der Thesen: Vorgehen und Ergebnisse

Die folgenden Abschnitte zu den einzelnen Thesen sind so aufgebaut, dass zunächst jeweils das *Vorgehen zu ihrer Prüfung* beschrieben wird: Dabei wird darauf eingegangen, welche Fragen den Lehrpersonen im Fragebogen gestellt wurden, welches statistische Verfahren bei der Auswertung zum Zug kommt und welche Resultate eine allfällige Faktorenanalyse ergibt. Anschliessend folgen die *Ergebnisse*.

Im letzten Kapitel 6.4.10 sind die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst.

6.4.1 These 1: Gezielte Förderung nur im Sprachunterricht

T1: Die mündlichen Sprachfähigkeiten werden gemäss Aussagen der Lehrpersonen nur im Sprachunterricht *gezielt* gefördert.

Vorgehen zur Prüfung der These

Im Hinblick auf These 1 sollten die Lehrpersonen für jedes ihrer Unterrichtsfächer angeben, ob sie darin die mündlichen Sprachfähigkeiten *gezielt* fördern. *Gezielt* war definiert als *(ein) Lernziel einer Unterrichtseinheit ist die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten*. Die Antwortskala bestand aus den vier Stufen *trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu*.

Ergebnisse

Abbildung 6 und Abbildung 7 sind die Antworten der Primar- und Oberstufenlehrpersonen zu entnehmen.

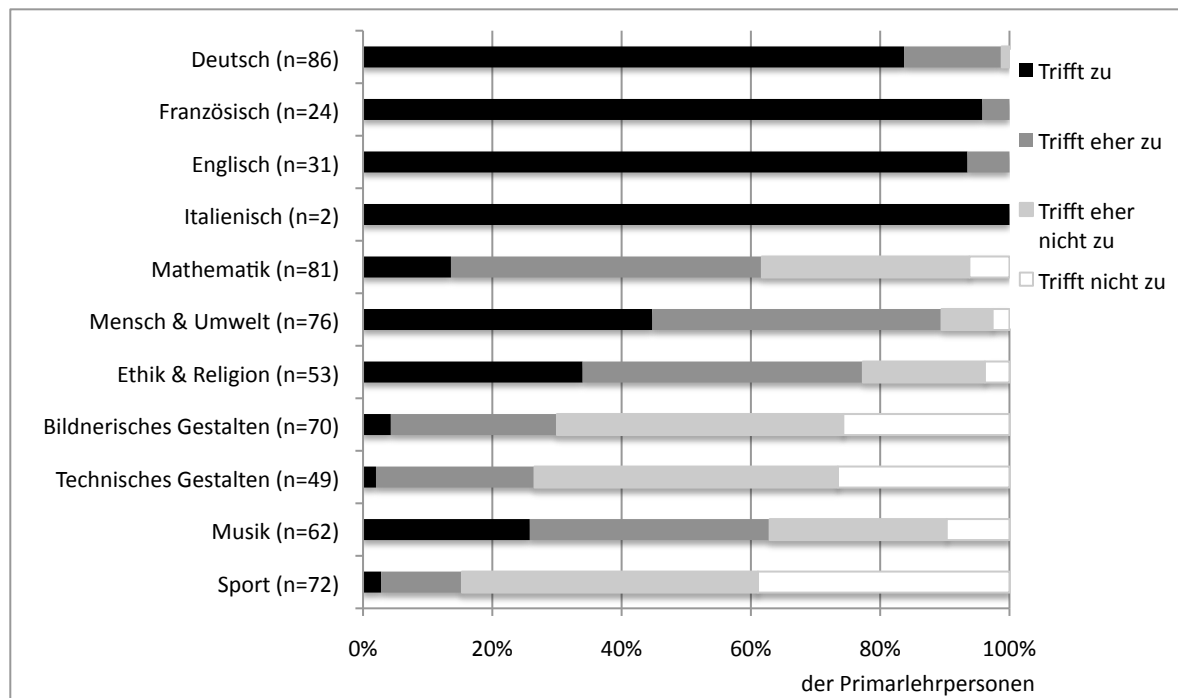


Abbildung 6: „Ich fördere die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt (d. h. (ein) Lernziel einer Unterrichtseinheit ist die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten) im Fach ...“ – Antworten der Primarlehrpersonen

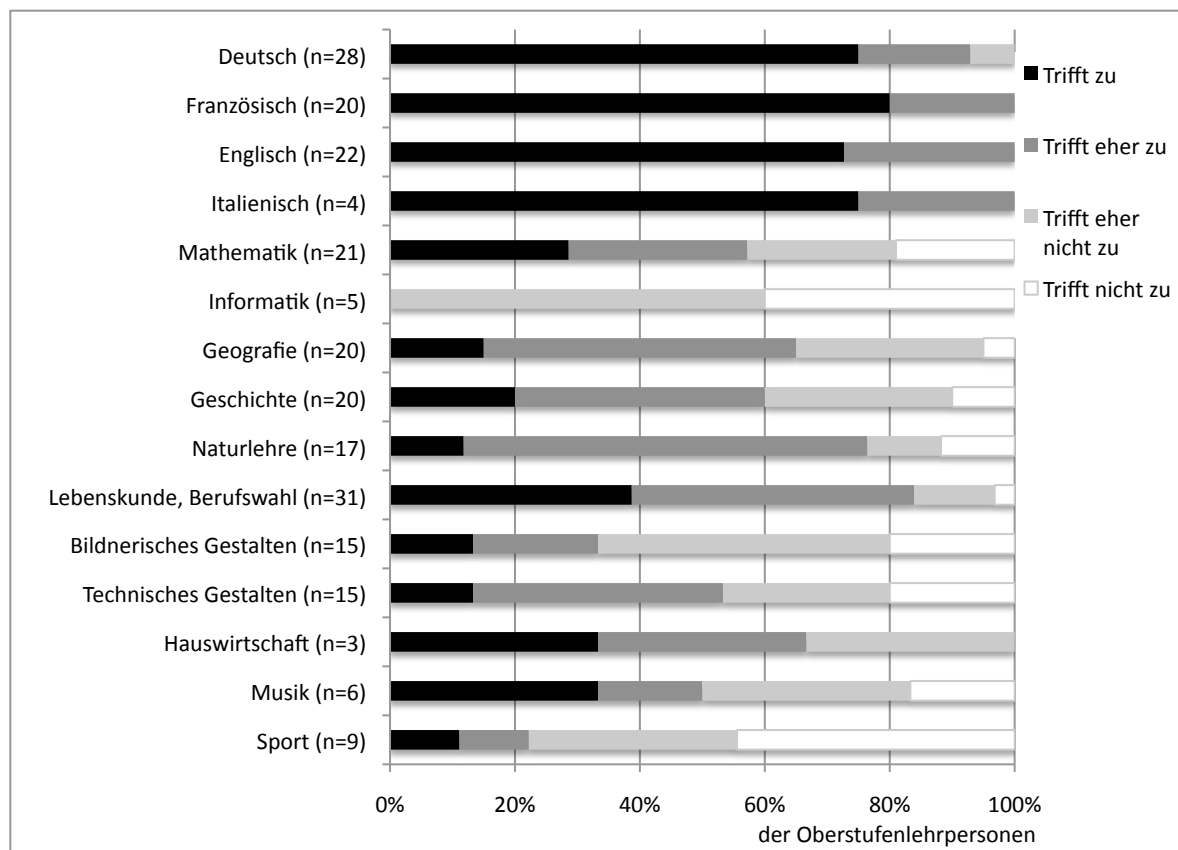


Abbildung 7: „Ich fördere die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt (d. h. (ein) Lernziel einer Unterrichtseinheit ist die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten) im Fach ...“ – Antworten der Oberstufenlehrpersonen

Wie angenommen werden die mündlichen Sprachfähigkeiten laut Lehrpersonen in den Sprachfächern häufiger gezielt gefördert als in den anderen Fächern. Dennoch findet gemäss den Aussagen auch in letzteren eine gezielte Förderung statt. Auf der Primarstufe betrifft dies insbesondere die Fächer Mensch und Umwelt (naturwissenschaftlicher Unterricht), Ethik und Religion sowie Musik, auf der Oberstufe sind es viele Fächer – zuvorderst Lebenskunde/Berufswahl und Hauswirtschaft.

Die Kindergarten-, Basisstufen- und Grundstufenlehrpersonen, die Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wurden auf ihren gesamten Unterricht bezogen gefragt, ob sie die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt fördern. Abbildung 8 zeigt, dass die meisten dem beipflichten.

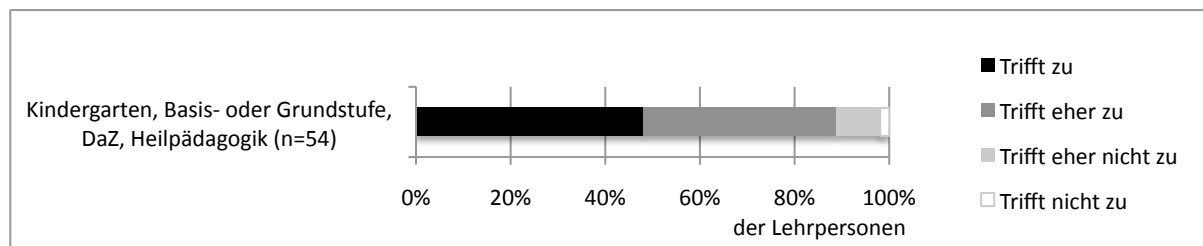


Abbildung 8: „Ich fördere die mündlichen Sprachfähigkeiten *gezielt* (d. h. (ein) Lernziel einer Unterrichtseinheit ist die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten) in meinem Unterricht.“ – Antworten der Kindergarten-, Basis-/Grundstufen-, DaZ- und Heilpädagogik-Lehrpersonen

Gemäss den Aussagen der Lehrpersonen werden die mündlichen Sprachfähigkeiten also durchaus gezielt gefördert, und zwar entgegen These 1 nicht nur in den Sprachfächern. Wie die Lehrenden die Förderung konkret beschreiben und ob sich der Befund, dass die gezielte Förderung in verschiedenen Fächern stattfindet, mit der Unterrichtspraxis deckt, wird in der qualitativen Studie exemplarisch untersucht (vgl. Kapitel 7.3.2.3).

6.4.2 These 2: Förderung – Lehrpersonen mit und ohne Sprachfächer

T2: Lehrpersonen, welche (auch) Sprachunterricht erteilen, geben häufiger als die anderen Lehrpersonen an, die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern bzw. Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durchzuführen. Zudem weisen sie gemäss eigenen Angaben

stärker den mündlichen Sprachfähigkeiten förderliche Überzeugungen und Verhaltensweisen auf.

Vorgehen zur Prüfung der These

Für die gezielte Förderung werden dieselben Indikatoren wie bei These 1 verwendet. Zudem interessieren die Antworten der Lehrpersonen auf die Frage, wie häufig sie bestimmte Aktivitäten im Unterricht durchführen. Die Zusammenstellung der Fragebogen-Items erfolgte auf der Basis einschlägiger Literatur (vgl. z. B. Becker-Mrotzek 2009b; Eriksson 2009b; Krelle 2010; Schuster 1998; Vogt 2004b; Wagner 2003; Wagner 2006) und wurde durch Anmerkungen jener Lehrpersonen ergänzt, welche an der Pilotierung des Fragebogens teilnahmen (vgl. Kapitel 6.2). Für die folgenden Items (Itemblock A) war eine Antwortskala vorgegeben von *häufig – manchmal – selten – nie*:

- *Diskussion/Debatte, auf welche sich die Schülerinnen und Schüler vorbereiten*
- *Vorbereitete Erzählungen (z. B. Geschichten) von Schülerinnen und Schülern*
- *Spontane Erzählungen (z. B. Witze) von Schülerinnen und Schülern*
- *Vorlesen einer Geschichte durch die Lehrperson*
- *Abspielen eines Hörspiels zum Genuss*
- *Übung zum Hörverstehen*
- *Übung zur Aufmerksamkeitssteuerung (z. B. Lauschen, Wahrnehmen verschiedener Geräusche)*
- *Wirkungsvollen Auftritt üben (Lautstärke, Betonung, Mimik, Gestik)*
- *Sprechtraining (Aussprache, Lautstärke)*
- *Wortschatzübung*
- *Beliebiges Gespräch in der Klasse, wobei das Einüben von Gesprächsregeln im Vordergrund steht*
- *Nachdenken über mündliche Sprachfähigkeiten (z. B. Was heisst Zuhören?)*

Die Häufigkeit der nachstehenden Aktivitäten (Itemblock B) sollte mittels Antwortskala *täglich – 1x/Woche – 1x/Monat – 1x/Halbjahr – 1x/Jahr – nie* angegeben werden:

- *Schülervorträge*
- *Klassenrat*
- *Rollenspiel*

- *Theater*
- *Prüfung zum Hörverstehen*
- *Selbstbeurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten*
- *Fremdbeurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durch Mitschülerinnen und -schüler*
- *Mündliche Prüfungen*

Um nicht alle Items einzeln analysieren zu müssen, werden diese einer Faktorenanalyse unterzogen, um zu prüfen, ob sich Gruppen bilden lassen (vgl. Kapitel 6.3). Aus dem Itemblock A (n = 180, KMO = .750) resultieren drei Faktoren, die nach inhaltlichen Kriterien folgendermassen bezeichnet werden können: *Auflockerung, Genuss; Vorbereitete mündliche Aktivitäten; Einübung von Teilkompetenzen* (vgl. Tabelle 5).

Item	Rotierte Faktorladungen (+ Korrigierte Item-Skala-Korrelation)		
	Auflockerung, Genuss	Vorbereitete mdl. Aktivitäten	Einübung von Teilkompetenzen
Vorbereitete Diskussion/Debatte		.747 (.367)	
Vorbereitete Erzählungen		.813 (.367)	
Spontane Erzählungen	.629 (.465)		
Vorlesen einer Geschichte durch die Lehrperson	.760 (.530)		
Abspielen eines Hörspiels zum Genuss	.708 (.458)		
Übung zum Hörverstehen			.475 (.446)
Übung zur Aufmerksamkeitssteuerung	.673 (.493)		
Wirkungsvollen Auftritt üben			.707 (.440)
Sprechtraining			.765 (.547)
Wortschatzübung			.658 (.463)
Beliebiges Gespräch in der Klasse, Einüben von Gesprächsregeln			
Nachdenken über mündliche Sprachfähigkeiten			.504 (.367)
Eigenwert	2.420	1.487	2.293
Erklärte Gesamtvarianz in %	20.17	12.39	19.11
Cronbachs α	.699	.537	.696

Tabelle 5: Faktorenanalyse: Häufigkeit bestimmter Aktivitäten, Itemblock A (n = 180, KMO = .750)

Die Gemeinsamkeiten der Variablen innerhalb eines Faktors sind inhaltlich nachvollziehbar. Die Variable *Übung zur Aufmerksamkeitssteuerung* hätte zwar ebenso zu *Einübung von Teilkompetenzen* gepasst, je nach Art der Übung kann diese aber sehr spielerisch und auflockernd sein.

Beim zweiten Faktor wird aufgrund des tiefen Cronbachs α (.537) und den kleinen korrigierten Item-Skala-Korrelationen (.367) mit den einzelnen Variablen weiter gearbeitet. Beim Faktor *Einübung von Teilkompetenzen* passt die Variable *Nachdenken über mündliche Sprachfähigkeiten* am wenigsten dazu (korrigierte Item-Skala-Korrelation = .367), aber Cronbachs α steigt nicht, wenn die Variable weggelassen wird. Somit wird sie nicht ausgeschlossen. Die Variable *Beliebiges Gespräch in der Klasse* wird einzeln getestet, da sie keinem Faktor zugeordnet werden kann.

Bei Itemblock B wird geprüft, ob sich die inhaltlich sehr ähnlichen Variablen *Rollenspiel* und *Theater* zusammenfassen lassen; ferner, ob sich ein Faktor *Beurteilung* bilden lässt.¹⁵ Wie Tabelle 6 und Tabelle 7 zu entnehmen ist, ist dies der Fall.

Item	Faktorladungen
	Szenisches Spiel
Rollenspiel	.853
Theater	.853
Eigenwert	1.455
Erklärte Gesamtvarianz in %	72.74
Cronbachs α	.618

Tabelle 6: Faktorenanalyse: Häufigkeit bestimmter Aktivitäten, Itemblock B: Szenisches Spiel (n = 184, KMO = .500)

Item	Faktorladungen
	Beurteilung
Schülervorträge	.635
Prüfung zum Hörverstehen	.700
Selbstbeurteilung	.789
Fremdbeurteilung durch Mitschülerinnen und -schüler	.799
Mündliche Prüfungen	.724
Eigenwert	2.680
Erklärte Gesamtvarianz in %	53.61
Cronbachs α	.783

Tabelle 7: Faktorenanalyse: Häufigkeit bestimmter Aktivitäten, Itemblock B: Beurteilung (n = 178, KMO = .726)

¹⁵ Mit der Variablen *Klassenrat* wird separat weitergearbeitet.

Aus den Variablen, die einem Faktor zugeordnet werden können, wird der Mittelwert gebildet, wobei alle Variablen gleich stark gewichtet werden. Die dadurch gewonnenen neuen Variablen werden neben den Variablen, welche weiterhin separat zu verwenden sind, für die Weiterarbeit genutzt (vgl. Kapitel 6.3).

Als Indikator für förderliche Überzeugungen und Verhaltensweisen gilt die Zustimmung der Lehrpersonen zu folgenden Aussagen. Die Antwortskala enthielt die Stufen *trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu*.

- *Ich achte darauf, dass sich alle Schüler/-innen am mündlichen Unterricht beteiligen.*
- *Es ist mir wichtig, dass im Unterricht konsequent Hochdeutsch gesprochen wird.*
- *Ich spreche gern Hochdeutsch.*
- *Ich fühle mich sehr sicher im mündlichen Gebrauch von Hochdeutsch.*
- *Bei spontanen Äusserungen falle ich häufig in den Dialekt.*
- *Bei der Unterrichtsvorbereitung ziehe ich oft Lehrmittel(kommentare) bei, die sich auf die Mündlichkeit beziehen.*
- *Ich lese regelmässig Artikel in Fachzeitschriften (z. B. Praxis Deutsch, der Deutschunterricht), die sich auf die Mündlichkeit beziehen.*

Ebenso werden die Angaben der Lehrpersonen beigezogen, wie häufig sie über bestimmte Fragen nachdenken. Bei den letzten drei Fragen sollten die Lehrpersonen angeben, wie oft sie über diese bei der Unterrichtsvorbereitung reflektieren. Zur Verfügung stand eine vierstufige Antwortskala mit *häufig – manchmal – selten – nie*.

- *Habe ich verständliche Wörter verwendet?*
- *Habe ich einen angemessenen Ton gewählt?*
- *Wie hoch war mein Sprechanteil?*
- *Wie habe ich auf Beiträge der Schüler/-innen reagiert?*
- *Habe ich meine Schüler/-innen beim Sprechen unterbrochen?*

- *Welche Ausdrücke verwende ich beim Sprechen?*
- *Wie formuliere ich einen mündlichen Auftrag?*
- *Wie moderiere ich den Unterricht?*

Da die mündliche Sprache nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Lernmedium ist, wird sie im Unterricht immer – wenn auch nicht gezielt – gefördert. Es wird davon ausgegangen, dass es dem Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten förderlich ist, wenn die Lehrpersonen den oben aufgeführten Items zustimmen. Eine Ausnahme bildet die Aussage, dass man bei spontanen Äusserungen häufig in den Dialekt falle. Hier ist es förderlich, wenn die Lehrpersonen diese Aussage verneinen.

Die Annahmen hinter den Items gründen darauf, dass man Sprechen nur durch Sprechen lernt, was bedeutet, dass die Lernenden möglichst oft die Gelegenheit haben sollten, sich mündlich einzubringen. Ferner fungiert die Lehrperson als Sprechvorbild, weshalb es wichtig ist, dass sie sich sicher fühlt im mündlichen Gebrauch der Schulsprache und diese auch gern verwendet. Überdies wird vermutet, dass sich das Beiziehen von Lehrmitteln und Lehrmittelkommentaren, die regelmässige Lektüre von Fachzeitschriften sowie die Reflexion über den eigenen mündlichen Ausdruck förderlich auswirken, da man dadurch Wissen erwirbt und bewusster auf die Mündlichkeit achten wird.

Die Variablen bezüglich Nachdenkens über bestimmte Fragen werden einer Faktorenanalyse unterzogen ($n = 194$, $KMO = .755$), um sie für die Weiterarbeit zu verdichten. Es resultieren zwei Faktoren: Einen Faktor bilden die Variablen der ersten fünf Fragen, bei welchen eine Reflexion im Nachhinein impliziert ist; ebenso lassen sich die Variablen der letzten drei Fragen, welche sich explizit auf den Zeitpunkt der Vorbereitung beziehen, zu einem Faktor zusammenfassen (vgl. Tabelle 8). Gemäss Cronbachs α , Faktorladungen und Korrigierten Item-Skala-Korrelationen zeichnen sich die Faktoren deutlich ab (vgl. Kapitel 6.3). Mit den beiden gewonnenen Faktoren wird weiter gearbeitet.

Item	Rotierte Faktorladungen (+ Korrigierte Item-Skala-Korrelation)	
	Reflexion im Nachhinein	Reflexion bei der Vorbereitung
Habe ich verständliche Wörter verwendet?	.642 (.554)	
Habe ich einen angemessenen Ton gewählt?	.648 (.553)	
Wie hoch war mein Sprechanteil?	.708 (.408)	
Wie habe ich auf Beiträge der Schüler/-innen reagiert?	.706 (.510)	
Habe ich meine Schüler/-innen beim Sprechen unterbrochen?	.768 (.454)	

Welche Ausdrücke verwende ich beim Sprechen?		.827 (.438)
Wie formuliere ich einen mündlichen Auftrag?		.886 (.524)
Wie moderiere ich den Unterricht?		.690 (.542)
Eigenwert	2.528	2.185
Erklärte Gesamtvarianz in %	31.60	27.31
Cronbachs α	.763	.768

Tabelle 8: Faktorenanalyse: Nachdenken über bestimmte Fragen (n = 194, KMO = .755)

Um These 2 zu prüfen, werden schliesslich t-Tests durchgeführt. Untersucht wird, ob ein Unterschied besteht zwischen Lehrpersonen mit mindestens einem Sprachfach und den anderen Lehrpersonen¹⁶ bezüglich Antworten auf die oben genannten Items.

Ergebnisse

Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 und Tabelle 10 dargestellt. Weggelassen werden Variablen, bei welcher eine der beiden zu vergleichenden Gruppen sehr klein ist (n < 10) bzw. bei welchen keine Normalverteilung vorliegt. Weil es unter den Primarlehrpersonen nur vereinzelt Leute gibt, welche keine Sprachfächer erteilen, und nur wenige der Lehrkräfte mit weiteren Funktionen Deutsch als Zweitsprache unterrichten, sind entsprechend nur die Vergleiche zwischen Oberstufenlehrpersonen mit und ohne Sprachfächer aufgeführt.

Förderung – Sprachfach ja/nein ^a		MW ^b	SD ^c	n	t-Test ^d
Antwortskala: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu					
Gezielte Förderung im Fach Mathematik	Mind. 1 Spr.fach	3.00	.89	11	n. s.
	Kein Sprachfach	2.30	1.25	10	
Antwortskala: (1) nie, (2) selten, (3) manchmal, (4) häufig					
Auflockerung, Genuss	Mind. 1 Spr.fach	2.23	.43	32	n. s.
	Kein Sprachfach	2.21	.51	18	
Vorbereitete Diskussion/Debatte	Mind. 1 Spr.fach	2.59	.71	32	n. s.
	Kein Sprachfach	2.56	.78	18	
Vorbereitete Erzählungen	Mind. 1 Spr.fach	2.69	.74	32	**
	Kein Sprachfach	2.24	.75	17	
Einübung von Teilkompetenzen	Mind. 1 Spr.fach	2.93	.32	32	***
	Kein Sprachfach	1.88	.52	17	

¹⁶ Die Lehrpersonen auf Kindergarten- bzw. Basis-/Grundstufe werden danach eingeteilt, ob sie Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erteilen oder nicht. Dies gilt ebenfalls für die Gruppe der Primar- und Oberstufenlehrpersonen mit DaZ, Heilpädagogik oder einer ähnlichen Funktion.

Beliebiges Gespräch in der Klasse, Einüben von Gesprächsregeln	Mind. 1 Spr.fach	2.69	.69	32	n. s.
	Kein Sprachfach	2.50	.92	18	
Antwortskala: (1) nie, (2) 1x/Jahr, (3) 1/Halbjahr, (4) 1x/Monat, (5) 1x/Woche, (6) täglich					
Szenisches Spiel	Mind. 1 Spr.fach	2.55	.77	32	**
	Kein Sprachfach	1.97	.93	17	
Beurteilung	Mind. 1 Spr.fach	3.30	.49	32	***
	Kein Sprachfach	1.98	.62	18	
Klassenrat	Mind. 1 Spr.fach	3.39	1.69	31	n. s.
	Kein Sprachfach	3.00	1.80	17	

^a Die Tabelle zeigt den Vergleich von Oberstufenlehrpersonen mit und ohne Sprachfach. ^b = Mittelwert, ^c = Standardabweichung, ^d * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 9: Förderung – Sprachfach ja/nein

Förderliche Überzeugungen/Verhaltensweisen – Sprachfach ja/nein ^a		MW ^b	SD ^c	n	t-Test ^d
Antwortskala: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu					
Auf mündliche Beteiligung aller Schüler/-innen achten	Mind. 1 Spr.fach	3.65	.49	34	*
	Kein Sprachfach	3.37	.50	19	
Konsequent Hochdeutsch sprechen wichtig	Mind. 1 Spr.fach	3.49	.62	32	n. s.
	Kein Sprachfach	3.50	.99	18	
Gerne Hochdeutsch sprechen	Mind. 1 Spr.fach	3.50	.72	32	n.s.
	Kein Sprachfach	3.50	.79	18	
Sich sicher fühlen im mdl. Hochdeutschgebrauch	Mind. 1 Spr.fach	3.53	.62	32	n. s.
	Kein Sprachfach	3.50	.62	18	
Bei spontanen Äusserungen häufig Dialekt	Mind. 1 Spr.fach	1.94	1.09	31	*
	Kein Sprachfach	2.50	1.04	18	
Beiziehen von Lehrmittel (kommentare)n zur Mdl.keit	Mind. 1 Spr.fach	2.37	.74	34	***
	Kein Sprachfach	1.88	.38	17	
Regelmässige Lektüre von Fachartikeln	Mind. 1 Spr.fach	1.94	.95	34	n. s.
	Kein Sprachfach	1.53	.72	17	
Antwortskala: (1) nie, (2) selten, (3) manchmal, (4) häufig					
Reflexion im Nachhinein	Mind. 1 Spr.fach	3.29	.55	32	n. s.
	Kein Sprachfach	3.33	.46	18	
Reflexion bei der Vorbereitung	Mind. 1 Spr.fach	3.11	.61	32	*
	Kein Sprachfach	3.43	.44	18	

^a Die Tabelle zeigt den Vergleich von Oberstufenlehrpersonen mit und ohne Sprachfach. ^b = Mittelwert, ^c = Standardabweichung, ^d * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 10: Förderliche Überzeugungen/Verhaltensweisen – Sprachfach ja/nein

Die Vermutung, dass Lehrpersonen mit mindestens einem Sprachfach die mündlichen Sprachfähigkeiten häufiger (gezielt) fördern als solche ohne Sprachfach, wird gemäss Angaben der Oberstufenlehrkräfte bestätigt: Die Mittelwerte sind durchgehend höher (vgl. Tabelle 9). Deutlich zeigt sich dies bei der Gruppe *Einübung von Teilkompetenzen*: Lehrende mit Sprachfächern geben im Durchschnitt an, entsprechende Übungen manchmal

durchzuführen (Mittelwert: 2.93); die anderen Lehrpersonen tun dies laut eigenen Angaben sehr selten (Mittelwert: 1.88). Wie der Standardabweichung zu entnehmen ist, ist die Streuung der Antworten klein. Der Mittelwertunterschied zwischen den Lehrpersonen mit und denjenigen ohne Sprachfächer erweist sich als höchstsignifikant. Ein statistisch ebenso deutliches Resultat zeigt sich bezüglich *Beurteilung*, wobei Lehrpersonen mit Sprachfächern durchschnittlich dreimal so häufig eine Beurteilung durchzuführen scheinen als die anderen Lehrenden (alle 4 Monate gegenüber einmal pro Jahr). Statistisch hoch signifikante Mittelwertunterschiede sind bezüglich *vorbereiteter Erzählungen* sowie *szenischen Spiels* auszumachen, wobei die Differenz bei den Erzählungen sehr gering ist. Dass es sonst keine statistisch signifikanten Differenzen gibt, lässt die Interpretation zu, dass die Aktivitäten unterschiedlich stark mit Sprachfächern in Verbindung gebracht werden: So werden Übungen oder Beurteilungen mündlicher Sprachfähigkeiten vermutlich stärker mit Sprachfächern verbunden als beispielsweise ein beliebiges Gespräch in der Klasse zur Einübung von Gesprächsregeln oder der Klassenrat. Bei letzterem ist zudem denkbar, dass dieser aus inhaltlichen Gründen durchgeführt wird und die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten nicht im Vordergrund steht. Ob und wie reflektiert Lehrpersonen ohne Sprachfächer die mündlichen Sprachfähigkeiten fördern, wäre im Vergleich mit der Unterrichtspraxis zu untersuchen. Da sich die qualitative Studie im Rahmen dieser Arbeit auf Primarlehrpersonen beschränkt, welche durchgehend Sprachfächer erteilen, ist dies mit den vorliegenden Daten nicht zu leisten.

Betreffend förderlichen Überzeugungen und Verhaltensweisen liegt der Mittelwert der Oberstufenlehrpersonen mit mindestens einem Sprachfach ebenfalls mehrheitlich über demjenigen der anderen Oberstufenlehrkräfte, mit der vermuteten Ausnahme der Aussage, dass man bei spontanen Äusserungen in den Dialekt falle. Allerdings sind die Unterschiede eher klein. In einem Fall gibt es zudem keine Differenz (*gerne Hochdeutsch sprechen*), in vier Fällen liegt der Mittelwert der Nicht-Sprachfächler/-innen leicht über demjenigen der Sprachfächler/-innen (*konsequent Hochdeutsch sprechen wichtig*, *Reflexion im Nachhinein* und *bei der Vorbereitung*). Dass die Lehrpersonen ohne Sprachfächer entgegen der These etwas häufiger als die anderen Lehrpersonen angeben, über ihren mündlichen Ausdruck im Unterricht nachzudenken, kann so interpretiert werden, dass sich

Lehrpersonen mit Sprachfächern sicherer fühlen und daher gar nicht (mehr) explizit über ihre Formulierungen nachdenken.

Das deutlichste Resultat liegt bezüglich Lehrmitteln sowie entsprechenden Kommentaren vor. Hier unterscheiden sich die Lehrpersonen mit mindestens einem Sprachfach höchstsignifikant von den anderen, was nicht erstaunlich ist: Lehrmittel in Nicht-Sprachfächern thematisieren die mündlichen Sprachfähigkeiten höchstens marginal. Überraschender ist, dass auch die Lehrenden mit Sprachfächern im Durchschnitt angeben, eher keine Lehrmittel(kommentare) zur Mündlichkeit beizuziehen. Bei den Primarlehrpersonen mit Sprachfächern liegt der Durchschnitt bei 2.48 und damit nur leicht höher. Anzunehmen ist daher, dass die Lehrpersonen die Frage nur bejahten, wenn sie Lehrmittel benutzen, welche sich ausschliesslich auf die Mündlichkeit beziehen. Andernfalls würden Deutsch-Lehrmittel wie *Die Sprachstarken*, welche die mündlichen Sprachfähigkeiten einschliessen, sehr selten benutzt.

Fazit

Festzuhalten ist, dass These 2 teilweise bestätigt werden konnte, wobei zu bedenken ist, dass die t-Tests nur mit Oberstufenlehrpersonen durchgeführt werden konnten und die Stichproben eher klein waren. Hinsichtlich gewisser Aktivitäten sowie förderlichen Verhaltensweisen zeigen sich statistisch signifikante Mittelwertunterschiede, wobei die Sprachfächler/-innen die mündlichen Sprachfähigkeiten stärker zu fördern scheinen. In den restlichen Fällen unterscheiden sich die Lehrpersonen mit und solche ohne Sprachfächer statistisch nicht signifikant, die Mittelwertunterschiede sind mehrheitlich klein. Tendenziell liegen die Mittelwerte der Sprachfächler/-innen aber auch bei diesen Aspekten über denjenigen der anderen Lehrpersonen. Vergleicht man die einzelnen Primarlehrpersonen ohne Sprachfächer mit denjenigen mit Sprachfächern, so wird diese Tendenz ebenfalls mit Ausnahme des Reflexionsverhaltens bestätigt: Erstere weisen überall einen tieferen Mittelwert auf als letztere ausser bezüglich Dialekts in spontanen Äusserungen sowie der Reflexion im Nachhinein und bei der Vorbereitung.

6.4.3 Thesen 3a und 3b: Förderung – Weiterbildung, Ausbildung

T3a: Lehrpersonen, welche Weiterbildungskurse im Bereich der Mündlichkeit besucht haben, geben häufiger als die anderen Lehrpersonen an, die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern bzw. Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durchzuführen.

T3b: Dasselbe gilt für Lehrpersonen, welche eine Pädagogische Hochschule besucht haben, gegenüber solchen, die ein Lehrerseminar absolvierten.

Vorgehen zur Prüfung der Thesen

Die Frage hinsichtlich Weiterbildung lautete:

- *Haben Sie Weiterbildungskurse besucht, in welchen die Mündlichkeit (z. B. Zuhören, Präsentieren, Wortschatz, Gespräche führen) thematisiert wurde?*

Betreffend Ausbildung sollten die Lehrpersonen alle zutreffenden Aussagen anklicken:

- *Ich habe ein Lehrerseminar besucht.*
- *Ich habe an einer Pädagogischen Hochschule studiert und hatte einen Sprachenschwerpunkt.*
- *Ich habe an einer Pädagogischen Hochschule studiert und hatte **keinen** Sprachenschwerpunkt.*
- *Ich habe an einer Universität eine Sprache studiert.*
- *Ich habe an einer Universität studiert, aber keine Sprache.*

Als Indikatoren für die gezielte Förderung sowie die Aktivitäten werden dieselben Items wie bei These 2 (vgl. Kapitel 6.4.2) verwendet.

Um These 3a zu prüfen, werden t-Tests durchgeführt. Untersucht wird, ob die Lehrpersonen, welche eine Weiterbildung besucht haben, im Durchschnitt häufiger als die anderen Lehrpersonen angeben, die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern bzw. entsprechende Aktivitäten im Unterricht durchzuführen.

Analog dazu werden in Bezug auf These 3b die Lehrpersonen, welche ein Lehrerseminar besucht haben, mit Absolventinnen und Absolventen von Pädagogischen Hochschulen verglichen.

Ergebnisse

Insgesamt haben 210 Lehrpersonen die Frage nach Weiterbildungskursen im Bereich der Mündlichkeit beantwortet, 58 % haben diese bejaht. In Tabelle 11 ist zusammengestellt, was die Mittelwertvergleiche zwischen Lehrpersonen mit und solchen ohne Weiterbildung ergaben. Variablen, bei welchen eine der beiden zu vergleichenden Gruppen sehr klein ist ($n < 10$), werden nicht aufgeführt.

Förderung – Weiterbildung ja/nein		MW ^a	SD ^b	n	t-Test ^c
Antwortskala: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu					
Gezielte Förderung im Fach Deutsch (Primar)	WB	3.94	.24	50	***
	Keine WB	3.67	.54	33	
Gezielte Förderung im Fach Englisch (Primar)	WB	4.00	.00	17	n. s.
	Keine WB	3.86	.36	14	
Gezielte Förderung im Fach Mathematik (Primar)	WB	2.78	.73	46	n. s.
	Keine WB	2.58	.85	31	
Gezielte Förderung im Fach Mensch & Umwelt (Primar)	WB	3.51	.58	49	***
	Keine WB	2.96	.91	24	
Gezielte Förderung im Fach Ethik & Religion (Primar)	WB	3.11	.83	35	n. s.
	Keine WB	3.07	.88	15	
Gezielte Förderung im Fach Bildnerisches Gestalten (Primar)	WB	2.19	.83	42	n. s.
	Keine WB	1.88	.80	24	
Gezielte Förderung im Fach Technisches Gestalten (Primar)	WB	2.12	.71	26	n. s.
	Keine WB	1.90	.85	20	
Gezielte Förderung im Fach Musik (Primar)	WB	2.95	.94	42	*
	Keine WB	2.53	.84	19	
Gezielte Förderung im Fach Sport (Primar)	WB	1.93	.84	42	*
	Keine WB	1.61	.63	28	
Gezielte Förderung im Fach Lebenskunde/Berufswahl (Oberst.)	WB	3.42	.67	15	n. s.
	Keine WB	3.07	.70	12	
Gezielte Förderung im Unterricht (DaZ, Heilpädagogik, Kindergarten, Grund-/Basisstufe)	WB	3.44	.72	32	n. s.
	Keine WB	3.21	.79	19	
Antwortskala: (1) nie, (2) selten, (3) manchmal, (4) häufig					
Auflockerung, Genuss	WB	2.88	.59	107	n. s.
	Keine WB	2.76	.60	73	
Vorbereitete Diskussion/Debatte	WB	2.44	.75	107	n. s.
	Keine WB	2.26	.78	73	
Vorbereitete Erzählungen	WB	2.73	.81	106	n. s.
	Keine WB	2.60	.76	72	

Einübung von Teilkompetenzen	WB	2.93	.46	107	***
	Keine WB	2.49	.62	72	
Beliebiges Gespräch in der Klasse, Einüben von Gesprächsregeln	WB	3.10	.79	106	**
	Keine WB	2.78	.92	72	
Antwortskala: (1) nie, (2) 1x/Jahr, (3) 1/Halbjahr, (4) 1x/Monat, (5) 1x/Woche, (6) täglich					
Szenisches Spiel	WB	3.01	.89	106	**
	Keine WB	2.69	.97	72	
Beurteilung	WB	3.00	.89	106	***
	Keine WB	2.52	.88	73	
Klassenrat	WB	3.76	1.69	99	n. s.
	Keine WB	3.62	1.65	69	

^a = Mittelwert, ^b = Standardabweichung, ^c * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 11: Förderung – Weiterbildung ja/nein

These 3a wird in der Tendenz bestätigt: Die Mittelwerte bezüglich Förderung sind bei den Lehrpersonen, welche eine Weiterbildung besucht haben, durchgehend höher als bei den anderen Lehrpersonen. In vielen Fällen ist dieser Unterschied statistisch signifikant. Dass nicht alle Mittelwertunterschiede statistisch signifikant sind, hat möglicherweise mit der Ausrichtung der besuchten Weiterbildungskurse zu tun: Diese werden sich typischerweise auf das Fach Deutsch beziehen, daneben eventuell auch – im Zusammenhang mit Sprachförderung im Sachunterricht – auf das Fach Mensch und Umwelt. Dies würde erklären, weshalb hier statistisch höchstsignifikante Unterschiede festzumachen sind. Im Gegensatz zur Förderung in Mensch und Umwelt ist der Mittelwertunterschied bezüglich Förderung im Fach Deutsch allerdings sehr klein. Weitere statistisch signifikante, aber geringe Unterschiede bestehen hinsichtlich Förderung in den Fächern Musik und Sport.

Analog ist bei den Aktivitäten denkbar, dass Aktivitäten zur Auflockerung bzw. zum Genuss – wie zum Beispiel Vorlesen durch die Lehrperson oder Erzählen von Witzen – oder der Klassenrat durch institutionelle Vorgaben oder die eigenen Erfahrungen der Lehrpersonen einen fixen Platz im Unterricht haben, während andere Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung der Mündlichkeit stärker in Weiterbildungskursen angeregt werden.

Offen bleibt aber, ob tatsächlich die Weiterbildungskurse einen positiven Einfluss auf die Förderung haben, oder ob nicht Lehrpersonen, welche die mündlichen Sprachfähigkeiten ohnehin fördern, auch eher entsprechende Weiterbildungskurse besuchen.

Die Ergebnisse in Bezug auf These 3b sind in Tabelle 12 dargestellt. Variablen, bei welchen mindestens eine der beiden Gruppen sehr klein ist ($n < 10$), werden nicht aufgeführt.

Förderung – Lehrerseminar/PH		MW ^a	SD ^b	n	t-Test ^c
Antwortskala: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu					
Gezielte Förderung im Fach Deutsch (Primar)	L-seminar	3.86	.39	69	n. s.
	PH	3.71	.47	17	
Gezielte Förderung im Fach Englisch (Primar)	L-seminar	4.00	.00	18	n. s.
	PH	3.85	.38	13	
Gezielte Förderung im Fach Mathematik (Primar)	L-seminar	2.68	.86	63	n. s.
	PH	2.71	.47	17	
Gezielte Förderung im Fach Mensch & Umwelt (Primar)	L-seminar	3.32	.75	59	n. s.
	PH	3.31	.70	16	
Gezielte Förderung im Fach Ethik & Religion (Primar)	L-seminar	3.10	.86	41	n. s.
	PH	3.09	.70	11	
Gezielte Förderung im Fach Bildnerisches Gestalten (Primar)	L-seminar	2.04	.81	56	n. s.
	PH	2.23	.93	13	
Gezielte Förderung im Fach Technisches Gestalten (Primar)	L-seminar	2.00	.82	39	n. s.
	PH	2.03	.78	10	
Gezielte Förderung im Fach Musik (Primar)	L-seminar	2.80	1.00	51	n. s.
	PH	2.80	.63	10	
Gezielte Förderung im Fach Sport (Primar)	L-seminar	1.69	.71	58	**
	PH	2.23	.93	13	
Gezielte Förderung im Unterricht (DaZ, Heilpädagogik, Kindergarten, Grund-/Basisstufe)	L-seminar	3.31	.80	35	n. s.
	PH	3.50	.63	16	
Antwortskala: (1) nie, (2) selten, (3) manchmal, (4) häufig					
Auflockerung, Genuss	L-seminar	2.94	.55	123	n. s.
	PH	2.80	.61	44	
Vorbereitete Diskussion/Debatte	L-seminar	2.33	.78	123	n. s.
	PH	2.34	.81	44	
Vorbereitete Erzählungen	L-seminar	2.63	.74	121	**
	PH	2.98	.77	43	
Einübung von Teilkompetenzen	L-seminar	2.76	.55	123	n. s.
	PH	2.81	.53	44	
Beliebiges Gespräch in der Klasse, Einüben von Gesprächsregeln	L-seminar	3.02	.86	122	n. s.
	PH	3.07	.80	43	
Antwortskala: (1) nie, (2) 1x/Jahr, (3) 1/Halbjahr, (4) 1x/Monat, (5) 1x/Woche, (6) täglich					
Szenisches Spiel	L-seminar	2.98	.94	123	n. s.
	PH	2.87	.87	43	
Beurteilung	L-seminar	2.70	.95	122	**
	PH	3.08	.77	44	
Klassenrat	L-seminar	3.57	1.74	115	***
	PH	4.37	1.24	41	

^a = Mittelwert, ^b = Standardabweichung, ^c * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 12: Förderung – Lehrerseminar vs. Pädagogische Hochschule

Hinsichtlich der meisten Aspekte liegen nur geringe Mittelwertunterschiede vor, welche statistisch nicht signifikant sind. Eine Ausnahme stellt der Klassenrat dar: PH-Abgänger/-innen geben durchschnittlich an, knapp zweimal pro Monat einen Klassenrat durchzuführen (Mittelwert: 4.37); bei den Lehrpersonen, welche ein Lehrerseminar besucht haben, liegt der Mittelwert bei 3.57, was im Schnitt gut zwei Klassenräten pro Halbjahr entspricht. Der Mittelwertunterschied ist statistisch höchstsignifikant. Die weiteren statistisch signifikanten Mittelwertunterschiede sind demgegenüber eher klein. Gemäss diesen geben PH-Absolventinnen und -Absolventen etwas häufiger an, vorbereitete Erzählungen sowie Beurteilungen durchzuführen. Betreffend des Fachs Sport sind die Mittelwerte beider Gruppen sehr tief, wobei die Seminaristinnen und Seminaristen deutlicher verneinen, die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern (Mittelwerte: 1.69 gegenüber 2.23). Möglicherweise hängt diese Differenz damit zusammen, dass in der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen stärker als in den früheren Lehrerseminaren auf die Bedeutung der Sprache in allen Fächern hingewiesen und mehr Wert auf den konsequenten Hochdeutschgebrauch gelegt wird.

Insgesamt ist aufgrund der Antworten der Lehrpersonen ein nur geringer Einfluss der Ausbildung auf die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten auszumachen. These 3b ist damit widerlegt.

6.4.4 These 4: Förderung – Primar- vs .Oberstufe

T4: Die Primar- und Oberstufenlehrpersonen unterscheiden sich signifikant in ihren Angaben zur Förderung: Erstere geben häufiger an, die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern bzw. Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durchzuführen.

Vorgehen zur Prüfung der These

Für die gezielte Förderung sowie die Aktivitäten werden wiederum die Indikatoren gemäss These 2 (vgl. Kapitel 6.4.2) herangezogen. Bei der gezielten Förderung je nach Fach decken sich nicht alle Fächer. Die Primarlehrpersonen wurden nach der gezielten Förderung in Mensch und Umwelt gefragt (falls sie dieses Fach erteilen), die Oberstufenlehrpersonen

nach der gezielten Förderung in den Fächern Geschichte, Geografie und Naturlehre. Die Antworten zu diesen Fächern werden für den vorliegenden Vergleich zusammengefasst, da die Fächer inhaltlich nahe beieinanderliegen. Da auf der Oberstufe kein Pendant zum Primarschulfach Ethik und Religion abgefragt wurde, wird dieses hier nicht berücksichtigt; Umgekehrtes gilt für die Oberstufen-Fächer Informatik, Lebenskunde/Berufswahl sowie Hauswirtschaft. Um zu klären, ob sich die Primar- und die Oberstufenlehrpersonen signifikant voneinander unterscheiden, werden ihre Antworten t-Tests unterzogen.

Ergebnisse

Tabelle 13 sind die Ergebnisse zu entnehmen. Variablen, bei welchen mindestens eine der beiden Gruppen sehr klein ist ($n < 10$), werden nicht aufgeführt.

Förderung – Primar-/Oberstufe		MW ^a	SD ^b	n	t-Test ^c
Antwortskala: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu					
Gezielte Förderung im Fach Deutsch	Primarstufe	3.83	.41	86	n. s.
	Oberstufe	3.68	.61	28	
Gezielte Förderung im Fach Französisch	Primarstufe	3.96	.20	24	n. s.
	Oberstufe	3.80	.41	20	
Gezielte Förderung im Fach Englisch	Primarstufe	3.94	.25	31	*
	Oberstufe	3.73	.46	22	
Gezielte Förderung im Fach Mathematik	Primarstufe	2.69	.78	81	n. s.
	Oberstufe	2.67	1.11	21	
Gezielte Förderung im Fach Mensch & Umwelt bzw. in Geschichte, Geografie, Naturlehre	Primarstufe	3.32	.73	76	***
	Oberstufe	2.76	.94	33	
Gezielte Förderung im Fach Bildnerisches Gestalten	Primarstufe	2.09	.83	70	n. s.
	Oberstufe	2.27	.96	15	
Gezielte Förderung im Fach Technisches Gestalten	Primarstufe	2.02	.78	49	n. s.
	Oberstufe	2.47	.99	15	
Antwortskala: (1) nie, (2) selten, (3) manchmal, (4) häufig					
Auflockerung, Genuss	Primarstufe	2.91	.50	107	***
	Oberstufe	2.22	.46	52	
Vorbereitete Diskussion/Debatte	Primarstufe	2.42	.73	107	n. s.
	Oberstufe	2.58	.72	52	
Vorbereitete Erzählungen	Primarstufe	2.85	.71	107	**
	Oberstufe	2.55	.76	51	
Einübung von Teilkompetenzen	Primarstufe	2.79	.48	107	**
	Oberstufe	2.57	.63	51	
Beliebiges Gespräch in der Klasse, Einüben von Gesprächsregeln	Primarstufe	3.08	.88	105	***
	Oberstufe	2.62	.77	52	
Antwortskala: (1) nie, (2) 1x/Jahr, (3) 1/Halbjahr, (4) 1x/Monat, (5) 1x/Woche, (6) täglich					
Szenisches Spiel	Primarstufe	2.87	.70	106	***
	Oberstufe	2.33	.85	51	

Beurteilung	Primarstufe	2.98	.75	107	n. s.
	Oberstufe	2.86	.85	52	
Klassenrat	Primarstufe	4.27	1.38	98	***
	Oberstufe	3.22	1.72	50	

^a = Mittelwert, ^b = Standardabweichung, ^c * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 13: Förderung – Primar- vs. Oberstufe

Die Mittelwerte der Primarlehrkräfte sind mehrheitlich höher. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich bezüglich Klassenrats: Primarlehrpersonen geben an, diesen monatlich bis wöchentlich durchzuführen (Mittelwert = 4.27), die Oberstufenlehrpersonen durchschnittlich gut einmal pro Halbjahr (Mittelwert = 3.22). Ebenfalls bemerkenswert ist, dass Primarlehrpersonen gemäss ihren Aussagen häufiger ein Gespräch in der Klasse durchführen, um Gesprächsregeln zu thematisieren, als Oberstufenlehrpersonen. Dasselbe gilt hinsichtlich Aktivitäten zur Auflockerung bzw. zum Genuss: Primarlehrpersonen scheinen diese im Schnitt manchmal durchzuführen, Oberstufenlehrpersonen dagegen eher selten. Die drei genannten Mittelwertunterschiede sind statistisch höchstsignifikant. Auch das höchstsignifikante Resultat in Bezug auf das szenische Spiel legt nahe, dass dieses auf der Primarstufe häufiger durchgeführt wird als auf der Oberstufe. Die Antworten weisen allerdings eine breite Streuung auf.

Ansonsten sind die Differenzen eher klein. Doch scheinen die mündlichen Sprachfähigkeiten gemäss den Angaben der Lehrenden in der Primarschule häufiger (gezielt) gefördert zu werden als auf der Oberstufe. Trifft dies in der Unterrichtspraxis tatsächlich zu, wäre dies gerade auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache problematisch, welche auf eine explizite sprachliche Unterstützung angewiesen sind.

Ob die mündlichen Sprachfähigkeiten auf der Oberstufe stärker vorausgesetzt werden, wird in Kapitel 6.4.9 untersucht: Geklärt wird, wie die Lehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen.

6.4.5 Thesen 5a und 5b: Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten

T5a: Die Lehrpersonen erkennen die Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für verschiedene Lebensbereiche. Bezüglich Schullaufbahn schätzen sie die Bedeutung der schriftlichen Sprachfähigkeiten dennoch als grösser ein.

T5b: Die Unterrichtserfahrungen der Lehrpersonen bestätigen die in wissenschaftlichen Untersuchungen nachgewiesene Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten für erfolgreiches Lernen.

Vorgehen zur Prüfung der Thesen

In Bezug auf These 5a sollten die Lehrpersonen mitteilen, ob ihrer Meinung nach für folgende Bereiche gute mündliche oder gute schriftliche Sprachfähigkeiten wichtiger sind: Schullaufbahn, Stellensuche, Pflege sozialer Kontakte, Teilhabe am kulturellen Leben, Erledigung amtlicher Geschäfte. Die Gewichtung war auf einer fünfstufigen Antwortskala anzugeben.

Zur Klärung von These 5b wurden den Lehrpersonen die nachstehenden wissenschaftlichen Erkenntnisse vorgelegt (vgl. Kapitel 2.3.1):

- *Je besser Kinder auditive Informationen verarbeiten können, desto leichter fällt ihnen das Leseverstehen.*
- *Kinder lernen leichter Schreiben und Lesen, wenn ihnen zuvor viele Geschichten erzählt bzw. vorgelesen wurden.*
- *Je mehr Raum dem Erzählen im Unterricht gegeben wird, desto besser ist das Lernklima.*
- *Je besser die Schüler/-innen sowie die Lehrperson zuhören können, desto besser ist das Lernklima.*

Die Lehrenden sollten angeben, ob ihre Unterrichtserfahrungen mit diesen Befunden übereinstimmen. Die Antwortskala enthielt die Stufen *trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu*.

Ergebnisse

Für wie bedeutsam die Lehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten gegenüber den schriftlichen Sprachfähigkeiten einschätzen, ist in Tabelle 14 aufgeführt.

	1 ^a mündlich	2	3	4	5 ^b schriftlich	n
Schullaufbahn	4.3	10.4	47.4	31.8	6.2	211
Stellensuche	5.7	27.3	39.2	21.1	6.7	209
Pflege sozialer Kontakte (Familie, Freunde)	83.5	15.1	1.4	0	0	212
Teilhabe am kulturellen Leben (Theater, Kino, Konzerte)	55.2	30.2	13.7	0.9	0	212
Erledigung amtlicher Geschäfte (z. B. bei der Bank, Post, Steuerbehörde)	3.3	8.5	20.3	31.6	36.3	212

^a = gute mündliche Sprachfähigkeiten sind klar wichtiger, ^b = gute schriftliche Sprachfähigkeiten sind klar wichtiger

Tabelle 14: Bedeutung mündlicher und schriftlicher Sprachfähigkeiten (Angaben in %)

Bezüglich Schullaufbahn hält knapp die Hälfte der Lehrpersonen (47.4 %) die mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten für gleichwertig, fast ebenso viele (38 %) sind der Meinung, dass gute schriftliche Sprachfähigkeiten wichtiger sind. Somit werden die schriftlichen Sprachfähigkeiten insgesamt als bedeutsamer angesehen, was sich mit den Angaben der Lehrpersonen zur Gewichtung bei der Benotung deckt (vgl. Kapitel 6.4.7). Hinsichtlich Erledigung amtlicher Geschäfte werden die schriftlichen Sprachfähigkeiten noch deutlicher – von 67.9 % der Lehrpersonen – als bedeutsamer angesehen.

Ein umgekehrter Befund zeigt sich bezüglich sozialer Kontaktpflege und Teilhabe am kulturellen Leben: Hier werden gute mündliche Sprachfähigkeiten von beinahe allen Lehrpersonen als bedeutsamer eingestuft. Bei der Stellensuche ist die Gewichtung der mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten durch die Lehrpersonen ziemlich ausgeglichen. Dieser Bereich ist sowohl medial mündlich wie schriftlich geprägt (Bewerbungsschreiben und -gespräch); dass dabei etwas mehr Lehrpersonen gute mündliche Sprachfähigkeiten als zentral betrachten (33 % gegenüber 27.8 %), hängt möglicherweise damit zusammen, dass man im medial mündlichen Teil – dem Bewerbungsgespräch – auf sich alleine gestellt ist und/oder weil der Face-to-face-Eindruck als glaubwürdiger und damit ausschlaggebender eingestuft wird.

These 5a hat sich folglich weitgehend bestätigt: Die mündlichen Sprachfähigkeiten werden als bedeutsam eingestuft, wobei die Lehrpersonen je nach Lebensbereich differenzieren. Die vermutete Tendenz, dass die schriftlichen Sprachfähigkeiten in Bezug auf die Schullaufbahn als gewichtiger angesehen werden, zeigt sich ebenfalls.

In Tabelle 15 sind die Antworten der Lehrpersonen festgehalten auf die Frage, ob ihre Unterrichtserfahrungen den aufgeführten wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen. Eine klare Mehrheit (zwischen 81 % und 98.4 %) pflichtet dem bei, womit These 5b verifiziert ist. Aus den Angaben ist zu schliessen, dass die Lehrenden die mündlichen Sprachfähigkeiten als bedeutsam für das Lernen und insbesondere den Schriftspracherwerb wahrnehmen.

	Ja	Nein	n
Je besser Kinder auditive Informationen verarbeiten können, desto leichter fällt ihnen das Leseverstehen.	81	19	126
Kinder lernen leichter Schreiben und Lesen, wenn ihnen zuvor viele Geschichten erzählt bzw. vorgelesen wurden.	93.5	6.5	124
Je mehr Raum dem Erzählen im Unterricht gegeben wird, desto besser ist das Lernklima.	86.8	13.2	151
Je besser die Schüler/-innen sowie die Lehrperson zuhören können, desto besser ist das Lernklima.	98.4	1.6	183

Tabelle 15: Zustimmung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen (Angaben in %)

Die Bedeutung, welche die Lehrpersonen den mündlichen Sprachfähigkeiten beimessen, sowie die Zustimmung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen scheinen keinen Einfluss auf die Angaben zur Förderung zu haben: Die Korrelationsanalysen weisen nur sehr vereinzelt statistisch signifikante Zusammenhänge aus. Denkbar ist, dass die Förderpraxis stärker davon beeinflusst wird, wie schwierig die Lehrpersonen die Förderung einschätzen, als von der Bedeutung, welche sie den mündlichen Sprachfähigkeiten zuschreiben. Dem wird in These 8b (Kapitel 6.4.8) nachgegangen. Eine andere Erklärung für das weitgehende Fehlen statistisch signifikanter Korrelationen ist, dass die Lehrpersonen den mündlichen Sprachfähigkeiten zwar Bedeutung zumessen, ihre Förderung aber für wenig notwendig halten. Diese These wird in den Interviews weiter untersucht (vgl. Kapitel 7.3.2.4). Schliesslich ist zu bedenken, dass bei der Beantwortung der vorliegenden Items auch soziale Erwünschtheit eine Rolle gespielt haben kann: Möglicherweise haben die Interviewten den mündlichen Sprachfähigkeiten mehr Bedeutung attestiert, da diese das

Forschungsinteresse darstellten, als wenn die schriftlichen Sprachfähigkeiten im Zentrum gestanden hätten.

6.4.6 Thesen 6a und 6b: Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten

T6a: Gehen die Lehrpersonen davon aus, dass mündliche Sprachfähigkeiten insbesondere ausserhalb des Unterrichts gelernt werden, fördern sie die mündlichen Sprachfähigkeiten weniger (gezielt), als wenn sie nicht von dieser Annahme ausgehen.

T6b: Gehen die Lehrpersonen davon aus, dass mündliche Sprachfähigkeiten insbesondere erworben werden, wenn die Lehrperson ein gutes und an das Sprachniveau der Lernenden angepasstes Sprechmodell darstellt, reflektieren sie ihren mündlichen Sprachgebrauch öfter, als wenn sie nicht von dieser Annahme ausgehen.

Vorgehen zur Prüfung der Thesen

Die Lehrpersonen sollten auf einer vierstufigen Skala angeben, ob sie folgenden Behauptungen zustimmen:

Schülerinnen und Schüler erwerben mündliche Sprachfähigkeiten...

- *insbesondere im mündlichen Austausch ausserhalb der Schule (z. B. mit den Eltern, mit Gleichaltrigen).*
- *insbesondere beim Radiohören oder Fernsehen.*
- *insbesondere, wenn die Lehrperson ein gutes und an das Niveau der Lernenden angepasstes Modell darstellt.*

Zur Erfassung der (gezielten) Förderung sowie des Reflexionsverhaltens werden die Indikatoren gemäss These 2 (vgl. Kapitel 6.4.2) herangezogen.

Zur Prüfung der Thesen werden Korrelationsanalysen durchgeführt.

Ergebnisse

Die Antworten zum Erwerb sind in Tabelle 16 zusammengefasst.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	n
Schülerinnen und Schüler erwerben mündliche Sprachfähigkeiten...					
... insbesondere im mündlichen Austausch ausserhalb der Schule (z. B. mit den Eltern, mit Gleichaltrigen).	49.0	43.8	6.7	0.5	208
... insbesondere beim Radiohören oder Fernsehen.	12.1	41.5	36.2	10.1	207
... insbesondere, wenn die Lehrperson ein gutes und an das Niveau der Lernenden angepasstes Modell darstellt.	33.2	58.2	8.7	0	208

Tabelle 16: Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten (Angaben in %)

Eine deutliche Mehrheit der Lehrpersonen geht davon aus, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten insbesondere im Austausch ausserhalb der Schule erworben werden. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Lehrpersonen die alltäglichen mit den schulspezifischen mündlichen Sprachfähigkeiten gleichsetzen oder den schulischen Erwerb von letzteren als weniger bedeutsam einschätzen als den auserschulischen Erwerb alltäglicher mündlicher Sprachfähigkeiten. Bezüglich des Erwerbs durch Radiohören und Fernsehen sind sich die Lehrpersonen weniger einig.

Demgegenüber stimmen wiederum fast alle Befragten der Aussage (eher) zu, dass die Schülerinnen und Schüler mündliche Sprachfähigkeiten insbesondere dann erwerben, wenn die Lehrperson ein gutes Modell darstellt.

In Bezug auf These 6a zeigt sich, dass kein Einfluss auszumachen ist zwischen der (gezielten) Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten in der Schule und den Überzeugungen hinsichtlich auserschulischen Erwerbs. Die Korrelationsanalyse weist nur vereinzelt statistisch signifikante Zusammenhänge nach (vgl. Tabelle 17). Bei diesen liegen wie erwartet negative Korrelationen vor mit Ausnahme einer Variablen (*Gezielte Förderung im Fach Technisches Gestalten auf der Oberstufe*), bei welcher die Stichprobe allerdings sehr klein ist. Offen bleibt, ob die Aussagen der Lehrpersonen zur Förderung ihrem tatsächlichen Verhalten entsprechen: Diskrepanzen zwischen der Einschätzung der Lehrenden und der Unterrichtspraxis sind aus verschiedenen Gründen denkbar (vgl. Kapitel 3.2). In

vorliegendem Fall ist überdies damit zu rechnen, dass bei der Beantwortung der Fragen soziale Erwünschtheit eine Rolle gespielt hat. Entsprechend hätten die Lehrenden tendenziell häufiger angegeben, die mündlichen Sprachfähigkeiten zu fördern, als sie dies tatsächlich tun.

Korrelation ^a	Erwerb durch Austausch ausserhalb der Schule	n	Erwerb durch Radiohören, Fernsehen	n
Gezielte Förderung im Fach...				
Deutsch (Primar)	n. s.	86	n. s.	86
Französisch (Primar)	n. s.	24	n. s.	24
Englisch (Primar)	n. s.	31	n. s.	31
Mathematik (Primar)	n. s.	81	n. s.	81
Mensch & Umwelt (Primar)	n. s.	76	n. s.	76
Ethik & Religion (Primar)	n. s.	53	n. s.	53
Bildnerisches Gestalten (Primar)	n. s.	70	n. s.	70
Technisches Gestalten (Primar)	n. s.	48	n. s.	48
Musik (Primar)	n. s.	62	n. s.	62
Sport (Primar)	n. s.	72	n. s.	72
Deutsch (Oberstufe)	n. s.	28	n. s.	27
Französisch (Oberstufe)	n. s.	20	n. s.	19
Englisch (Oberstufe)	n. s.	22	n. s.	22
Mathematik (Oberstufe)	n. s.	21	n. s.	20
Geografie (Oberstufe)	n. s.	20	-.588***	20
Geschichte (Oberstufe)	n. s.	20	-.544**	20
Naturlehre (Oberstufe)	n. s.	17	-.509**	16
Lebenskunde, Berufswahl (Oberst.)	n. s.	31	n. s.	30
Bildnerisches Gestalten (Oberstufe)	n. s.	15	n. s.	14
Technisches Gestalten (Oberstufe)	.707***	15	n. s.	14
Gezielte Förderung im Unterricht (DaZ, Heilpädagogik, Kindergarten, Grund-/Basisstufe)	n. s.	54	n. s.	54
Auflockerung, Genuss	n. s.	190	n. s.	190
Vorbereitete Diskussion/Debatte	n. s.	190	n. s.	190
Vorbereitete Erzählungen	n. s.	187	n. s.	187
Einübung von Teilkompetenzen	n. s.	189	n. s.	189
Beliebiges Gespräch in der Klasse, Einüben von Gesprächsregeln	n. s.	189	n. s.	188
Szenisches Spiel	n. s.	188	n. s.	188
Beurteilung	n. s.	189	n. s.	189
Klassenrat	-.161**	177	n. s.	177

^a * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 17: Korrelation Erwerb ausserhalb der Schule – Förderung

Auch These 6b kann nicht verifiziert werden: Die Überzeugung hinsichtlich Sprechmodells steht in keinem statistisch signifikanten Zusammenhang zum Reflexionsverhalten der Lehrpersonen (vgl. Tabelle 18).

Korrelation ^a	Erwerb durch gutes Modell der LP	n
Reflexion im Nachhinein	n. s.	194
Reflexion bei der Vorbereitung	n. s.	194

^a * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 18: Korrelation Erwerb durch Modell – Reflexion

Eine mögliche Erklärung könnte die in These 2 angeführte sein: Wer sich sicher fühlt im mündlichen Ausdruck – sich also auch als gutes Sprechvorbild sehen wird –, denkt vielleicht nicht (mehr) explizit über seine/ihre mündlichen Sprachfähigkeiten nach.

6.4.7 Thesen 7a und 7b: Gewichtung der mündlichen Sprachfähigkeiten bei der Benotung

T7a: Bei der Benotung von Nicht-Sprachfächern kommt den mündlichen Sprachfähigkeiten ein tieferer Stellenwert zu als den schriftlichen Sprachfähigkeiten. In den Sprachfächern ist die Gewichtung ausgeglichen.

T7b: Die Lehrpersonen empfinden die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten als schwieriger als die Beurteilung schriftlicher Sprachfähigkeiten.

Vorgehen zur Prüfung der Thesen

Im Hinblick auf These 7a sollten die Lehrpersonen angeben, wie stark sie die mündlichen Sprachfähigkeiten bei der Benotung in verschiedenen Fächern gewichten. Von Interesse war die Notengebung in Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik, Mensch und Umwelt (Primarstufe), Ethik und Religion (Primarstufe), Geografie (Oberstufe) und Geschichte (Oberstufe). Musische Fächer, Sport und seltene Fächer wie z. B. Italienisch wurden nicht abgefragt. Zur Beantwortung der Frage diente eine Skala von 1-9, wobei 1 bedeutet, dass nur die mündlichen Sprachfähigkeiten in die Note einfließen, 9, dass nur schriftliche Leistungen einfließen.

Um zu erheben, wie die Lehrpersonen die Beurteilung wahrnehmen, wurden den Fragebogen-Teilnehmenden die folgenden Aussagen präsentiert:

- *Die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten ist immer subjektiver als die schriftlicher Sprachfähigkeiten.*
- *Die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten finde ich schwieriger als die schriftlicher Sprachfähigkeiten.*

Ihre Zustimmung zu diesen sollten die Lehrenden auf der vierstufigen Antwortskala *trifft zu* – *trifft eher zu* – *trifft eher nicht zu* – *trifft nicht zu* ausdrücken.

Ergebnisse

Einen Überblick über die Antworten zur Gewichtung bei der Benotung geben die Abbildung 9 und Abbildung 10. Angegeben ist jeweils auch der Mittelwert, wobei ein Wert über 5 bedeutet, dass die schriftlichen Sprachfähigkeiten bei der Benotung im betreffenden Fach stärker gewichtet werden als die mündlichen.

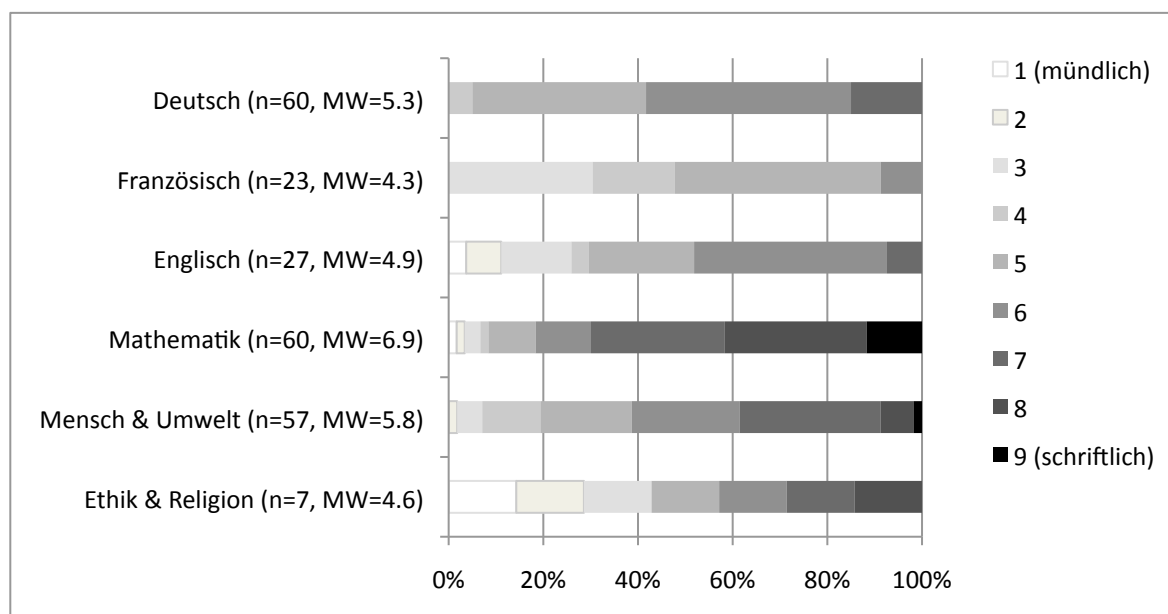


Abbildung 9: Gewichtung der mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten bei der Benotung – Primarstufe

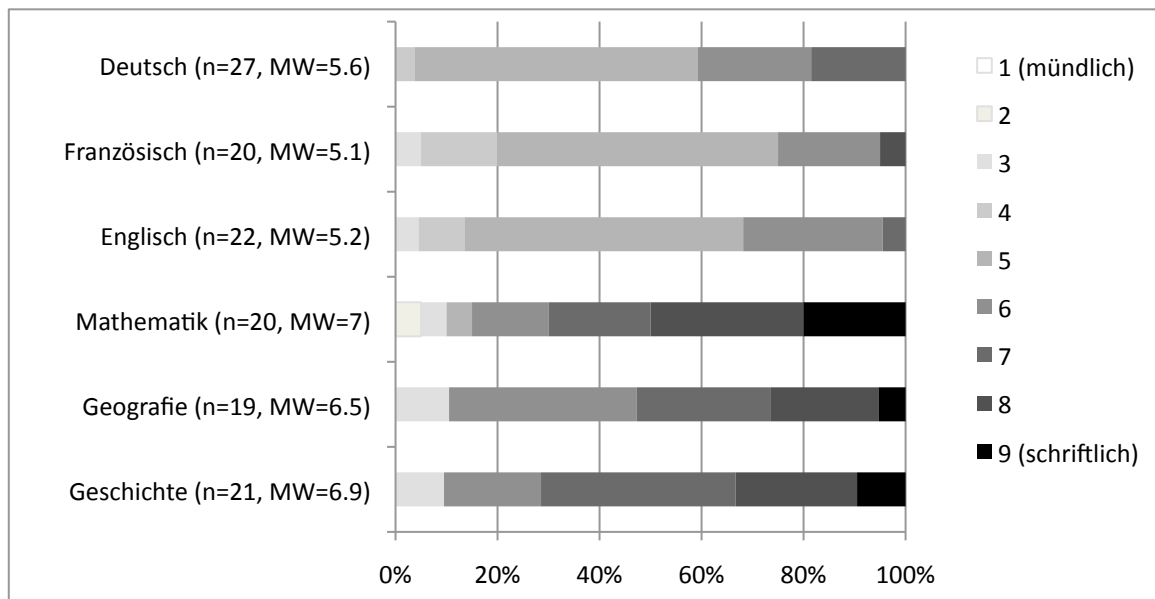


Abbildung 10: Gewichtung der mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten bei der Benotung – Oberstufe

Die Tendenz, dass in Nicht-Sprachfächern die schriftlichen Sprachfähigkeiten bei der Benotung stärker gewichtet werden als die mündlichen, ist vorhanden. Bei den Sprachfächern ist die Gewichtung wie vermutet ziemlich ausgeglichen. Im Fach Deutsch überwiegen allerdings die schriftlichen Sprachfähigkeiten: Bei den Primarlehrpersonen geben 58.3 % an, dass letztere stärker gewichtet werden, bei den Oberstufenlehrpersonen sind es 40.7 %. Demgegenüber gewichten lediglich 5 % der Primar- und 3.7 % der Oberstufenlehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten etwas mehr als die schriftlichen (Punkt 4 auf Antwortskala), während die restlichen Befragten von einer gleichwertigen Gewichtung ausgehen. Aus den Antworten der Primarlehrpersonen resultiert ein Mittelwert von 5.3, aus denjenigen der Oberstufenlehrpersonen ein Wert von 5.6. Bei den Fremdsprachen liegen die Mittelwerte tiefer. Die mündlichen Sprachfähigkeiten scheinen in diesen tendenziell also stärker gewichtet und auch etwas deutlicher gezielt gefördert zu werden (vgl. Abbildung 6 und Abbildung 7) als im Fach Deutsch.

Die Zustimmung der Lehrpersonen zu den Aussagen, wie anspruchsvoll sich die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten gestaltet, ist in Tabelle 19 aufgeführt.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	n
Die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten ist immer subjektiver als die schriftlicher Sprachfähigkeiten.	19.6	57.6	18.4	4.4	158
Die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten finde ich schwieriger als die schriftlicher Sprachfähigkeiten.	33.5	46.0	18.0	2.5	161

Tabelle 19: Wahrnehmung der Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten (Angaben in %)

Die Mehrheit der Lehrpersonen empfindet die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten als subjektiver und schwieriger, allerdings ist es nur ein Fünftel bzw. ein Drittel, welcher klar zustimmt, während die Grosszahl die Aussagen *eher* bejaht. These 7b trifft damit tendenziell zu.

Zieht man weitere Angaben aus dem Fragebogen bei, wird deutlich, dass die Lehrpersonen einen Bedarf an gutem Beurteilungsmaterial festmachen – gemäss gut der Hälfte der Lehrpersonen betrifft dies das Zuhören, etwas weniger sehen Bedarf bezüglich des Sprechens (vgl. Kapitel 6.4.8).

Ferner wurde erhoben, was den Lehrpersonen als Grundlage der Beurteilung dient. Tabelle 20 ist zu entnehmen, wie häufig sie sich worauf stützen.

	häufig	manchmal	selten	nie	n
Gezielte Prüfungen	45.1	44.3	9.8	.8	122
Notizen zur sprachlichen Qualität der Äusserungen der Schüler/-innen	14.8	43.4	32.8	9.0	122
Notizen zur inhaltlichen Qualität der Äusserungen der Schüler/-innen	11.5	37.7	38.5	12.3	122
Notizen zur mündlichen Beteiligung (Quantität der Beiträge) der Schüler/-innen	9.0	44.3	36.1	10.7	122
Tonaufnahmen der Äusserungen der Schüler/-innen	8.3	25.6	33.9	32.2	121
Allgemeiner Eindruck der Lehrperson	34.2	46.7	14.2	5.0	120

Tabelle 20: „Wie häufig stützen Sie sich bei der Beurteilung der mündlichen Sprachfähigkeiten auf...“ – Antworten der Lehrpersonen in %

Gemäss den Angaben sind gezielte Prüfungen die prominenteste Grundlage, auf welcher eine Beurteilung erfolgt. An zweiter Stelle folgt der allgemeine Eindruck der Lehrperson. Damit stehen sich zwei Pole gegenüber, wobei diese auch als sich ergänzend betrachtet

werden können: eine klar definierte, zeitlich begrenzte Beurteilung gegenüber einer generellen Einschätzung. Weiter fällt auf, dass die sprachliche leicht vor der inhaltlichen Qualität kommt, auf die Quantität der Beiträge wird weniger stark zurückgegriffen, was der fachdidaktischen Empfehlung entspricht. Aufnahmen sind am wenigsten vertreten, werden aber doch auch angefertigt. Angesichts der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache wäre dies die solideste Grundlage. Dass Aufnahmen nicht beliebter sind, hängt vermutlich mit technischen und zeitlichen Aspekten zusammen.

Im Zusammenhang mit der Beurteilung interessiert überdies, ob die Befragten einen anderen Massstab im Mündlichen als im Schriftlichen ansetzen und wie sie ihr Korrekturverhalten beschreiben. Die Antworten sind in Tabelle 21 festgehalten.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	n
Wenn meine Schülerinnen und Schüler beim Sprechen grammatikalische Fehler machen, finde ich dies weniger schlimm, als wenn sie grammatikalische Fehler beim Schreiben machen.	15.0	30.6	33.5	20.8	173
	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	n
Ich korrigiere alle Fehler, damit keine Irritationen bei den Lernenden entstehen.	4.0	29.4	43.3	23.4	201
Ich korrigiere meist erst dann, wenn ein Fehler mehrmals vorkommt.	23.0	54.0	13.5	9.5	200
Ich korrigiere meist nur Lernende, die sich häufig mündlich beteiligen.	0.5	13.6	44.2	41.7	199
Ich versuche, nicht zu häufig zu korrigieren, damit keine Hemmungen bei den Lernenden entstehen.	25.5	45.0	21.0	8.5	200

Tabelle 21: Korrekturverhalten (Angaben in %)

Bezüglich Fehlern im Mündlichen scheint eine Minderheit von 45.6 % kulanter zu sein als hinsichtlich Fehlern im Schriftlichen, über die Hälfte ist dagegen der Überzeugung, dass grammatische Fehler im Mündlichen (tendenziell) ebenso schwer wiegen. Zugleich geben die Befragten an, eher zurückhaltend zu korrigieren, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu hemmen, und beispielsweise erst bei mehrmaligen Fehlern zu intervenieren. Dass dadurch Irritationen seitens der Lernenden eintreten könnten, befürchten die wenigsten. Dass die Lehrpersonen gegenüber Lernenden, die sich selten mündlich beteiligen, noch verhaltener korrigieren würden, scheint sich allerdings nicht zu bestätigen.

Die hier dargestellten Befunde werden mit den Aussagen in den qualitativen Interviews verglichen (vgl. Kapitel 7.3.3.2).

6.4.8 Thesen 8a und 8b: Selbsteinschätzung

T8a: Je höher die Lehrpersonen ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten einschätzen, desto eher fördern sie die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt bzw. desto häufiger führen sie Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durch.

T8b: Je höher die Lehrpersonen ihre didaktische Kompetenz bezüglich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten einschätzen, desto eher fördern sie die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt bzw. desto häufiger führen sie Aktivitäten zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten durch.

Vorgehen zur Prüfung der Thesen

Um zu erheben, wie die Lehrpersonen ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten einschätzen, wurden sie aufgefordert, ihre Zustimmung zu folgenden Aussagen anzugeben (Antwortskala: *trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu*):

- *Ich verfüge über eine gepflegte Aussprache.*
- *Mit meinem mündlichen Ausdruck (Wortwahl, Satzbau,...) bin ich zufrieden.*
- *Ich bin eine gute Zuhörerin / ein guter Zuhörer.*
- *Ich fühle mich sehr sicher im mündlichen Gebrauch von Hochdeutsch.*

Die ersten drei Aussagen beziehen sich auf schulische und außerschulische Situationen, die letzte explizit nur auf schulische Situationen. Deshalb werden nur die ersten drei Items einer Faktorenanalyse (vgl. Kapitel 6.3) unterzogen, das vierte Item wird weiterhin separat verwendet. Aus der Faktorenanalyse resultiert ein Faktor, welcher als *Selbsteinschätzung* bezeichnet wird (vgl. Tabelle 22).

Item	Faktorladungen
	Selbsteinschätzung mdl. Sprachfähigkeiten
Ich verfüge über eine gepflegte Aussprache.	.828
Mit meinem mündlichen Ausdruck (Wortwahl, Satzbau,...) bin ich zufrieden.	.832
Ich bin eine gute Zuhörerin / ein guter Zuhörer.	.562
Eigenwert	1.694
Erklärte Gesamtvarianz in %	56.47
Cronbachs α	.600

Tabelle 22: Faktorenanalyse: Selbsteinschätzung mündliche Sprachfähigkeiten (n = 217, KMO = .575)

Wie didaktisch kompetent sich die Lehrpersonen im Bereich der Mündlichkeit fühlen, wird über ihre Zustimmung zu den in Tabelle 23 und Tabelle 24 aufgeführten Aussagen ermittelt (Antwortskala: *trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu*). In den Tabellen ist gleichzeitig angegeben, zu welchen Faktoren sich die Items zusammenfassen lassen.

Item	Rotierte Faktorladungen (+ Korrigierte Item-Skala-Korrelation)	
	Klarheit über Grobziele	Unterrichtsmaterial zur Förderung und Beurteilung auffindbar
Ich weiss bei den meisten Grobzielen des Lehrplans im Bereich mündlicher Sprachfähigkeiten, was damit gemeint ist.	.841 (.400)	
Wie ich auf die Grobziele hin arbeiten kann, ist mir mehrheitlich klar.	.841 (.584)	
Ich weiss, wo ich gute Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Sprechens finde.	.427 (.406)	.670 (.606)
Ich weiss, wo ich gute Unterrichtsmaterialien zur Beurteilung des Sprechens finde.		.859 (.743)
Ich weiss, wo ich gute Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Zuhörens finde.		.828 (.715)
Ich weiss, wo ich gute Unterrichtsmaterialien zur Beurteilung des Zuhörens finde.		.893 (.710)
Eigenwert	1.655	2.713
Erklärte Gesamtvarianz in %	27.58	45.22
Cronbachs α	.625	.852

Tabelle 23: Faktorenanalyse: Selbsteinschätzung didaktische Kompetenz, Itemblock A (n = 121, KMO = .634)

Die Variable *Ich weiss, wo ich gute Unterrichtsmaterialien zur Förderung des Sprechens finde* wird unter den Faktor *Unterrichtsmaterial zur Förderung und Beurteilung auffindbar* gefasst, da sie stärker auf diesen als auf den Faktor *Klarheit über Grobziele* lädt. Zudem steigt Cronbachs α von letzterem auf .659, wenn die Variable weggelassen wird. Diese passt auch inhaltlich besser zum zweiten Faktor.

Item	Rotierte Faktorladungen (+ Korrigierte Item-Skala-Korrelation)	
	Optimale Förderung: mehr Material	Optimale Förderung: mehr Wissen, bessere Rahmenbedingungen
Um meine Schülerinnen und Schüler optimal in den mündlichen Sprachfähigkeiten zu fördern, ...		
... müsste ich über mehr theoretisches Wissen verfügen (z. B. über die Entwicklung der Zuhörfähigkeit).		.761 (.193)
... wäre ich froh um mehr Material zur Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten.	.931 (.725)	
... wäre ich froh um mehr Material zur Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten.	.918 (.725)	
... sind die strukturellen Rahmenbedingungen nicht ideal (z. B. Klassengrösse, zur Verfügung stehende Unterrichtszeit).		.778 (.193)
Eigenwert	1.720	1.204
Erklärte Gesamtvarianz in %	42.99	30.11
Cronbachs α	.839	.317

Tabelle 24: Faktorenanalyse: Selbsteinschätzung didaktische Kompetenz, Itemblock B (n = 124, KMO = .526)

Beim Itemblock B wird nur mit dem Faktor *Optimale Förderung: mehr Material* weiter gearbeitet, die beiden anderen Variablen werden aufgrund des tiefen Cronbachs α und der geringen korrigierten Item-Skala-Korrelationen weiterhin einzeln verwendet.

Bei den Bedingungen der optimalen Förderung wird von einem negativen Zusammenhang ausgegangen: Stimmen die Lehrpersonen den Aussagen zu, fördern sie die mündlichen Sprachfähigkeiten weniger gezielt.

Für die Erhebung der gezielten Förderung sowie der Durchführung bestimmter Aktivitäten dienen die Indikatoren gemäss These 2 (vgl. Kapitel 6.4.2).

Zur Prüfung von Thesen 8a und 8b werden schliesslich Korrelationsanalysen durchgeführt.

Ergebnisse

Wie Tabelle 25 zu entnehmen ist, zeigen sich vereinzelt statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten und den Angaben zur Förderung. Die Korrelationen sind aber eher schwach. Ein mittlerer Effekt (vgl. Richtwerte in Kapitel 6.3) zeigt sich zwischen der Selbsteinschätzung und den Angaben zur gezielten Förderung der Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache, der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen respektive der Lehrpersonen auf der Kindergarten-, Grund- und Basisstufe.

Korrelation ^a	Selbsteinschätzung mdl. Sprachfähigk.	n	Sicher im mdl. Hochdt.gebrauch	n
Gezielte Förderung im Fach...				
Deutsch (Primar)	n. s.	85	n. s.	83
Französisch (Primar)	n. s.	24	n. s.	23
Englisch (Primar)	n. s.	31	n. s.	29
Mathematik (Primar)	n. s.	80	n. s.	78
Mensch & Umwelt (Primar)	n. s.	75	n. s.	73
Ethik & Religion (Primar)	n. s.	52	n. s.	51
Bildnerisches Gestalten (Primar)	n. s.	69	n. s.	67
Technisches Gestalten (Primar)	n. s.	48	n. s.	47
Musik (Primar)	n. s.	61	n. s.	60
Sport (Primar)	n. s.	71	n. s.	70
Deutsch (Oberstufe)	n. s.	28	n. s.	27
Französisch (Oberstufe)	n. s.	20	n. s.	20
Englisch (Oberstufe)	n. s.	22	n. s.	22
Mathematik (Oberstufe)	n. s.	21	n. s.	20
Geografie (Oberstufe)	n. s.	20	n. s.	19
Geschichte (Oberstufe)	n. s.	20	n. s.	19
Naturlehre (Oberstufe)	n. s.	17	n. s.	16
Lebenskunde, Berufswahl (Oberstufe)	n. s.	31	n. s.	30
Bildnerisches Gestalten (Oberstufe)	n. s.	15	n. s.	15
Technisches Gestalten (Oberstufe)	n. s.	15	n. s.	14
Gezielte Förderung im Unterricht (DaZ, Heilpädagogik, Kindergarten, Grund- Auflockerung, Genuss	.328**	53	n. s.	50
Vorbereitete Diskussion/Debatte	n. s.	190	n. s.	192
Vorbereitete Erzählungen	n. s.	187	.153**	189
Einübung von Teilkompetenzen	.142*	189	.136*	191
Beliebiges Gespräch in Klasse, Einüben von Gesprächsregeln	n. s.	188	n. s.	190
Szenisches Spiel	n. s.	188	-.155**	190
Beurteilung	n. s.	189	.169**	191
Klassenrat	n. s.	177	.148**	179

^a * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 25: Korrelation Selbsteinschätzung mündliche Sprachfähigkeiten – Förderung

Insgesamt scheint die (gezielte) Förderung nur schwach damit zusammenzuhängen, wie die Lehrpersonen ihre Sprachfähigkeiten einschätzen. Eine Erklärung hierfür ist, dass sie die Frage zur Förderung nach sozialer Erwünschtheit beantwortet haben und die gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im tatsächlichen Unterricht anders aussieht (wovon ohnehin teilweise auszugehen ist, vgl. Kapitel 3.2). Eine andere Interpretation ist, dass die Lehrpersonen bei der Frage zur Förderung angegeben haben, ob die mündlichen Sprachfähigkeiten in irgendeiner Form gefördert werden. Entsprechend hätten sie die Frage auch bejaht, wenn sie gar nicht explizit fördern, sondern sich am Redeanteil der Schülerinnen und Schüler in einem Fach orientierten. Die eigene Kompetenz würde in diesem Fall keine Rolle spielen. Im Interview wird der Frage nachgegangen, was die Lehrpersonen unter der gezielten Förderung in verschiedenen Fächern verstehen (vgl. Kapitel 7.3.2.3). Betreffend Selbsteinschätzung ist bemerkenswert, dass fast alle Lehrpersonen angeben, den Aussagen (eher) zuzustimmen. Hier wäre der Vergleich mit einer Fremdeinschätzung spannend. Kritisch anzumerken ist zugleich, dass die Item-Formulierungen hinsichtlich Selbsteinschätzung möglicherweise suggestiv gewirkt haben.

In Bezug auf die didaktische Kompetenz geben fast alle Lehrpersonen an, dass ihnen die meisten Grobziele im Bereich der mündlichen Sprachfähigkeiten klar sind und sie wissen, wie sie diese verfolgen können. 70 % wissen, wo sie gutes Unterrichtsmaterial zur Förderung des Sprechens finden, etwas weniger sind es hinsichtlich Materials zur Beurteilung des Sprechens (57 %) und zur Förderung des Zuhörens (56 %) und am wenigsten (47 %) bezüglich Unterlagen zur Beurteilung des Zuhörens. Um die mündlichen Sprachfähigkeiten optimal fördern zu können, sieht der Grossteil der Befragten Bedarf an theoretischem Wissen (61 %), Material zur Förderung und Beurteilung der mündlichen Sprachfähigkeiten (je 79 %) und veränderten Rahmenbedingungen (62 %). Abbildung 11 zeigt ergänzend die Antworten der Lehrpersonen auf die Frage, ob sie sich bei der Förderung mündlicher oder schriftlicher Sprachfähigkeiten kompetenter fühlen. Knapp die Hälfte nimmt keinen Unterschied wahr, 41,8 % fühlen sich bei der Förderung der schriftlichen Sprachfähigkeiten kompetenter.

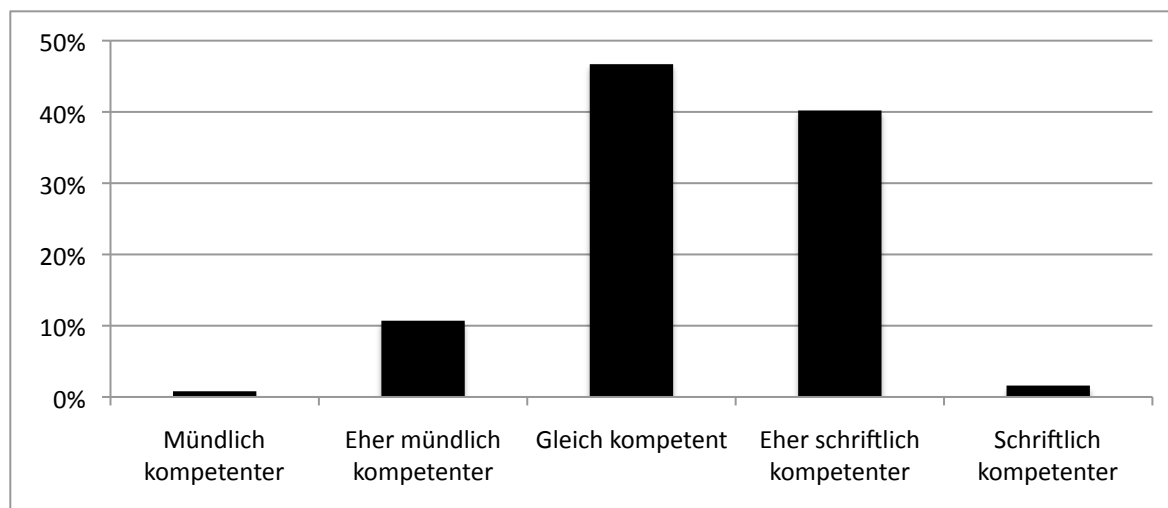


Abbildung 11: „Bei der Förderung welcher Sprachfähigkeiten fühlen Sie sich kompetenter – bei der Förderung mündlicher oder schriftlicher Sprachfähigkeiten?“ – Antworten der Lehrpersonen

In Tabelle 26 ist zusammengestellt, was die Korrelationsanalysen in Bezug auf These 8b ergaben. Variablen, bei welchen die Stichprobe $n < 10$ ist, werden nicht aufgeführt.

Korrelation ^a	Klarheit über Grobziele	Unterr.-material auffindbar	Optimale Förderung: Wissen	Optimale Förderung: Material	Optimale Förderung: Rahmenbeding.	n
Gezielte Förderung im Fach...						
Deutsch (Primar)	.181*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	85
Französisch (Primar)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	24
Englisch (Primar)	n. s.	-.310*	n. s.	n. s.	n. s.	31
Mathematik (Primar)	n. s.	n. s.	-.283**	n. s.	n. s.	77
Mensch & Umwelt	.314***	n. s.	-.229*	n. s.	n. s.	72
Ethik & Religion (Primar)	.308**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	50
Bildn. Gestalten (Primar)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	66
Techn. Gestalten (Primar)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	46
Musik (Primar)	.294**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	59
Sport (Primar)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	69
Deutsch (Oberstufe)	n. s.	n. s.	-.489**	n. s.	n. s.	27
Französisch (Oberstufe)	n. s.	n. s.	-.498**	n. s.	n. s.	20
Englisch (Oberstufe)	n. s.	n. s.	-.562***	n. s.	n. s.	22
Mathematik (Oberstufe)	n. s.	.603*	n. s.	n. s.	n. s.	10
Geografie (Oberstufe)	n. s.	n. s.	n. s.	-.776***	n. s.	11
Geschichte (Oberstufe)	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-.497*	13
Lebenskunde/Berufswahl (Oberstufe)	n. s.	n. s.	-.461**	n. s.	n. s.	22
Bildn. Gestalt. (Oberst.)	.611*	n. s.	n. s.	-.612*	n. s.	10
Auflockerung, Genuss	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	122

Vorbereitete Diskussion/Debatte	n. s.	.281***	n. s.	-.183**	n. s.	122
Vorbereitete Erzählungen	.233**	n. s.	-.167*	n. s.	n. s.	122
Einübung von Teilkompetenzen	n. s.	.239***	n. s.	n. s.	n. s.	122
Beliebiges Gespräch in Klasse, Einüben von Gesprächsregeln	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	121
Szenisches Spiel	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	122
Beurteilung	n. s.	.234**	n. s.	n. s.	n. s.	122
Klassenrat	n. s.	n. s.	n. s.	.163*	n. s.	116

^a * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 26: Korrelation Selbsteinschätzung didaktische Kompetenz – Förderung

Signifikante Zusammenhänge sind in verschiedenen Fällen nachweisbar. Das Vorzeichen der Korrelation fällt abgesehen von zwei Ausnahmen wie angenommen aus: Demnach besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Klarheit über die Grobziele und dem Finden von Unterrichtsmaterial einerseits und den Angaben zur Förderung andererseits. Je sicherer sich die Lehrpersonen also bei der Förderung fühlen, desto häufiger geben sie an, diese zu betreiben. Ist eine optimale Förderung demgegenüber ihrer Meinung nach (noch) nicht möglich, fördern sie die mündlichen Sprachfähigkeiten laut eigenen Aussagen auch seltener.

Die signifikanten Korrelationskoeffizienten verweisen auf mehrheitlich schwache bis mittlere Effekte. Stärkere Zusammenhänge zeigen sich zwischen einzelnen Angaben der Oberstufenlehrpersonen zur didaktischen Kompetenz und der gezielten Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten in verschiedenen Fächern.

Somit sind – wie schon bei T8a – lediglich teilweise Verbindungen zwischen den Aussagen zur eigenen didaktischen Kompetenz und zur (gezielten) Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten auszumachen. Bei der qualitativen Untersuchung mittels Unterrichtsbeobachtungen (vgl. Kapitel 8) ist zu klären, wie die Angaben hinsichtlich Förderung zur Unterrichtspraxis stehen.

Abschliessend wird mittels Korrelationsanalyse untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten sowie der didaktischen Kompetenz einerseits und der Berufserfahrung andererseits besteht. Denkbar

ist, dass sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger tiefer einschätzen als erfahrene Lehrpersonen.

Wie Tabelle 27 zu entnehmen ist, bestätigt sich diese Vermutung nicht. Eine Ausnahme stellt einzig die Verfügbarkeit von Material dar, was einleuchtend ist: Je länger eine Lehrperson unterrichtet, desto eher verfügt sie über gutes Unterrichtsmaterial. Dem entsprechend sehen Lehrpersonen mit weniger Berufserfahrung auch stärker einen Materialbedarf, um ihre Schülerinnen und Schüler optimal im Mündlichen fördern zu können.

Korrelation ^a	Berufserfahrung	n
Selbsteinschätzung mündliche Sprachfähigkeiten	n. s.	218
Sicher im mündlichen Hochdeutschgebrauch	n. s.	195
Klarheit über Grobziele	n. s.	125
Unterrichtsmaterial auffindbar	.188**	125
Optimale Förderung: Wissen	n. s.	125
Optimale Förderung: Material	-.232***	125
Optimale Förderung: Rahmenbedingungen	n. s.	125

^a * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 27: Korrelation Selbsteinschätzung – Berufserfahrung

6.4.9 Fremdeinschätzung

Vorgehen zur Erhebung der Fremdeinschätzung

Zur Einschätzung der Lernenden sollten die Lehrpersonen angeben, *wie viele ihrer Schüler/-innen...*

- ... keine Scheu haben, sich während des Unterrichts zu melden.
- ... keine Scheu haben, vor den anderen eine Präsentation zu halten.
- ... im Unterricht den anderen aufmerksam zuhören können.
- ... beim Sprechen im Unterricht die Lehrperson anschauen.
- ... beim Sprechen im Unterricht die anderen Schüler/-innen anschauen.
- ... in Gesprächen im Unterricht auf andere Schüler/-innen eingehen.
- ... sich mündlich ihrem Alter entsprechend klar und verständlich ausdrücken können.

Ergebnisse

In Abbildung 12 sind die Antworten dargestellt.

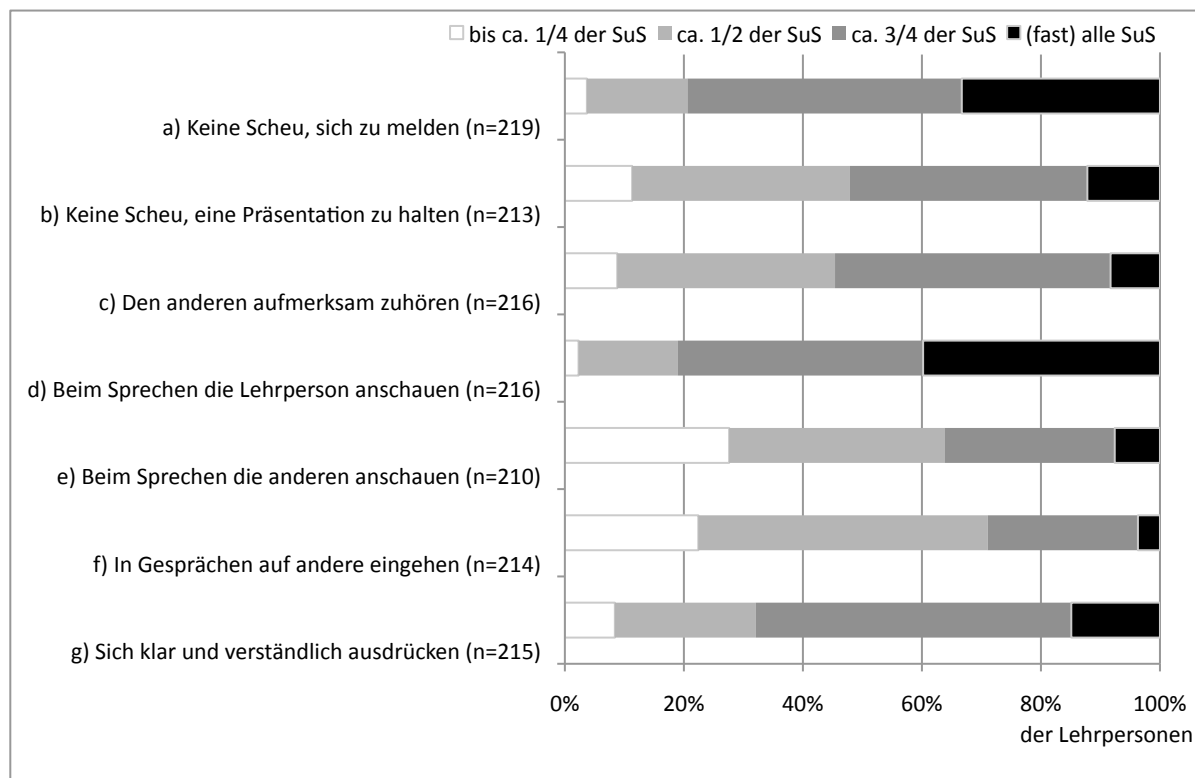


Abbildung 12: Wie viele Schüler/-innen (SuS) gemäss Einschätzung der Lehrpersonen über die aufgeführten mündlichen Sprachfähigkeiten verfügen

Stärkster Förderbedarf ist in Bezug auf das Gespräch mit Mitschülerinnen und Mitschülern auszumachen: den anderen aufmerksam zuhören, sie beim Sprechen anschauen und auf sie eingehen (Variable c, e und f). So sind beispielsweise 22.4 % der Lehrpersonen der Ansicht, dass höchstens ein Viertel ihrer Schülerinnen und Schüler in Gesprächen auf andere eingehen können, 48.6 % sind der Meinung, dass ca. die Hälfte der Lernenden über diese Fähigkeit verfügt. Hier kommt zumindest implizit zum Ausdruck, dass in der Schule andere mündliche Fähigkeiten verlangt sind als ausserhalb: Das Gespräch untereinander gestaltet sich in der Institution Schule komplexer. Weiter lassen die Antworten der Lehrpersonen den Schluss zu, dass diese ein Abbild des Frontalunterrichts sind: Die Schülerinnen und Schüler lernen, bei Wortmeldungen die Lehrperson anzuschauen und Mitschülerinnen und Mitschülern zuzuhören, das Gespräch untereinander scheint dagegen weniger trainiert zu werden. Ob dies tatsächlich so ist bzw. welche mündlichen Sprachfähigkeiten für die Lehrpersonen bei der Förderung im Vordergrund stehen, wird in der qualitativen Studie weiterverfolgt (vgl. Kapitel 7.3.1 und 8.2.3).

Vorgehen zur Prüfung von Gruppenunterschieden

Als Nächstes soll geklärt werden, ob signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen verschiedener Stufen hinsichtlich ihrer Einschätzungen bestehen. Zunächst wird eine Faktorenanalyse mit den Variablen der Fremdeinschätzung durchgeführt ($n = 204$, $KMO = .734$), aus welcher zwei Faktoren hervorgehen (vgl. Tabelle 28). Für die Weiterarbeit wird beim zweiten Faktor die Variable betreffend altersadäquaten Ausdrucks weggelassen und separat verwendet, da die korrigierte Item-Skala-Korrelation tief ist und Cronbachs α des Faktors steigt (auf .689), wenn die Variable gestrichen wird. Der Faktor lässt sich dann aufgrund inhaltlicher Kriterien als *Einschätzung der Gesprächskompetenz im Unterricht* bezeichnen. Für die beiden Faktoren werden mittels der Mittelwerte der zugehörigen Variablen neue Variablen gebildet. Mit diesen beiden sowie der Variablen *altersadäquater Ausdruck* wird weitergearbeitet.

Item	Rotierte Faktorladungen (+ Korrigierte Item-Skala-Korrelation)	
	Einschätzung bezüglich Muts, vor den anderen zu sprechen	Einschätzung der Gesprächskompetenz im Unterricht
Wie viele Schüler/-innen...		
... keine Scheu haben, sich während des Unterrichts zu melden.	.866 (.457)	
... keine Scheu haben, vor den anderen eine Präsentation zu halten.	.777 (.457)	
... im Unterricht den anderen aufmerksam zuhören können.		.790 (.514)
... beim Sprechen im Unterricht die Lehrperson anschauen.		.593 (.405)
... beim Sprechen im Unterricht die anderen Schüler/-innen anschauen.		.591 (.415)
... in Gesprächen im Unterricht auf andere Schüler/-innen eingehen.		.788 (.579)
... sich mündlich ihrem Alter entsprechend klar und verständlich ausdrücken können.		.484 (.308)
Eigenwert	1.470	2.251
Erklärte Gesamtvarianz in %	21.00	32.16
Cronbachs α	.626	.685

Tabelle 28: Faktorenanalyse Fremdeinschätzung ($n = 204$, $KMO = .734$)

Für jede der drei Variablen wird berechnet, wie die Lehrpersonen einer Stufe im Mittel antworten. Mittels einfaktorieller Varianzanalyse werden die Mittelwerte der einzelnen Stufen mit den Mittelwerten jeder anderen Stufe verglichen.

Ergebnisse

In Tabelle 29 sind die Resultate der Mittelwertvergleiche dargestellt.

Antwortskala: (1) „bis ca. ¼“, (2) „ca. ½“, (3) „ca. ¾“, (4) „(fast) alle“				
Mut, vor den anderen zu sprechen: Wie viele Schüler/-innen keine Scheu haben, sich im Unterricht zu melden bzw. eine Präsentation zu halten.				
Scheffé-Prozedur ^a	Kindergarten (MW ^b = 2.59, SD ^c = .61, n = 28)	Grund/Basisstufe (MW = 3.06, SD = .56, n = 8)	Primarstufe (MW = 2.96, SD = .65, n = 122)	Oberstufe (MW = 2.58, SD = .79, n = 58)
Kindergarten				
Grund-/Basisstufe	n. s.			
Primarstufe	*	n. s.		
Oberstufe	n. s.	n. s.	***	
Gesprächskompetenz im Unterricht: Wie viele Schüler/-innen den anderen aufmerksam zuhören können, beim Sprechen die Lehrperson und die anderen anschauen, in Gesprächen auf andere eingehen.				
Scheffé-Prozedur	Kindergarten (MW = 2.24, SD = .53, n = 28)	Grund/Basisstufe (MW = 2.75, SD = .53, n = 8)	Primarstufe (MW = 2.53, SD = .59, n = 121)	Oberstufe (MW = 2.56, SD = .60, n = 57)
Kindergarten				
Grund-/Basisstufe	n. s.			
Primarstufe	n. s.	n. s.		
Oberstufe	n. s.	n. s.	n. s.	
Mündlicher Ausdruck: Wie viele Schüler/-innen sich dem Alter entsprechend klar und verständlich ausdrücken können.				
Scheffé-Prozedur	Kindergarten (MW = 2.50, SD = .79, n = 28)	Grund/Basisstufe (MW = 2.50, SD = .76, n = 8)	Primarstufe (MW = 2.76, SD = .77, n = 120)	Oberstufe (MW = 2.84, SD = .89, n = 56)
Kindergarten				
Grund-/Basisstufe	n. s.			
Primarstufe	n. s.	n. s.		
Oberstufe	n. s.	n. s.	n. s.	

^a * = signifikant, p < 0.10; ** = hoch signifikant, p < 0.05; *** = höchstsignifikant, p < 0.01; n. s. = nicht signifikant, ^b = Mittelwert, ^c = Standardabweichung

Tabelle 29: Einschätzung der mündlichen Sprachfähigkeiten der Schüler/-innen durch die Lehrpersonen – Vergleich der Mittelwerte der verschiedenen Stufen (einfaktorielle Varianzanalyse mit Post-hoc-Test: Scheffé-Prozedur)

Zuoberst sind die Befunde hinsichtlich Einschätzung des Muts, vor den anderen zu sprechen, aufgeführt. Die Primarlehrpersonen beispielsweise haben einen Mittelwert von 2.96, folglich attestieren sie im Durchschnitt ca. drei Vierteln ihrer Kinder den betreffenden Mut. Die Mittelwertvergleiche zwischen den einzelnen Stufen zeigen, dass sich die Primarlehrpersonen von den Kindergartenlehrpersonen signifikant unterscheiden, von den Oberstufenlehrpersonen sogar höchstsignifikant. Der Mittelwert der Primarlehrpersonen liegt jeweils höher. Hieraus kann die Hypothese abgeleitet werden, dass Hemmungen beim Sprechen vor den anderen in der Primarschule im Vergleich zum Kindergarten zurückgehen, auf der Oberstufe aber wieder zunehmen. Dass sich die Lehrpersonen der Grund- und Basisstufe nicht signifikant von anderen unterscheiden, ist vermutlich auf die sehr kleine Stichprobe zurückzuführen ($n = 8$).

Hinsichtlich Einschätzung der Gesprächskompetenz im Unterricht und dem mündlichen Ausdruck gibt es keine signifikanten Mittelwert-Unterschiede zwischen den Stufen. Dies weist darauf hin, dass die Lehrpersonen einen an ihre Stufe angepassten Bewertungsmassstab verwenden. Bei der Einschätzung des Ausdrucks war die Altersadäquatheit überdies in der Frage erwähnt.

Der Vergleich der Stufen hat also nicht ergeben, dass die Oberstufenlehrpersonen weniger Förderbedarf bezüglich mündlicher Sprachfähigkeiten konstatieren als die Primarlehrpersonen. Die Differenzen in der (gezielten) Förderung (vgl. Kapitel 6.4.4) lassen sich damit nicht erklären. Denkbar ist, dass sich die Lehrpersonen des Förderbedarfs weniger bewusst sind oder aber andere Faktoren entscheidend sind.

Die Primar- und Oberstufenlehrpersonen sollten weiter angeben, ob sie die mündlichen oder schriftlichen Sprachfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler für besser halten. Kindergarten- und Grund-/Basisstufen-Lehrpersonen wurden zu diesen Aspekten nicht befragt, da die schriftlichen Sprachfähigkeiten ihrer Kinder noch weniger ausgeprägt sind. Wie Tabelle 30 zeigt, ist die Mehrheit der Lehrpersonen der Meinung, dass die Lernenden mündlich stärker sind.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	n
Schüler/-innen meiner Unterrichtsstufe können sich besser mündlich als schriftlich ausdrücken.	35.1	46.8	17.0	1.2	171
Deutschsprachige Schüler/-innen meiner Unterrichtsstufe verstehen eine Information besser, wenn sie diese hören, als wenn sie diese lesen.	17.4	52.1	24.6	6.0	167
Schüler/-innen meiner Unterrichtsstufe, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben, verstehen eine Information besser, wenn sie diese hören, als wenn sie diese lesen.	25.9	41.5	22.4	10.2	147

Tabelle 30: Einschätzung der mündlichen vs. schriftlichen Sprachfähigkeiten der Schüler/-innen – Antworten der Primar- und Oberstufenlehrpersonen in %

In einem zweiten Schritt wird mittels t-Tests untersucht, ob sich die Primar- und die Oberstufenlehrpersonen statistisch signifikant darin unterscheiden, wie sie die mündlichen Sprachfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den schriftlichen Sprachfähigkeiten einschätzen (vgl. Tabelle 31).

Fremdeinschätzung mdl.-schr. – Primar-/Oberstufe		MW ^a	SD ^b	n	t-Test ^c
Antwortskala: (1) trifft nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft zu					
Schüler/-innen können sich besser mündlich als schriftlich ausdrücken	Primarstufe	3.17	.76	115	n. s.
	Oberstufe	3.13	.69	56	
Deutschsprachige Schüler/-innen verstehen gehörte Information besser als gelesene	Primarstufe	2.92	.73	111	*
	Oberstufe	2.59	.87	56	
Schüler/-innen mit DaZ verstehen gehörte Information besser als gelesene	Primarstufe	2.96	.89	104	**
	Oberstufe	2.51	.96	43	

^a = Mittelwert, ^b = Standardabweichung, ^c * = signifikant, $p < 0.10$; ** = hoch signifikant, $p < 0.05$; *** = höchstsignifikant, $p < 0.01$; n. s. = nicht signifikant

Tabelle 31: Fremdeinschätzung mündlich vs. schriftlich – Primar- vs. Oberstufe

Bei den rezeptiven Sprachfähigkeiten zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede. Demnach sind Primarlehrpersonen signifikant häufiger als Oberstufenlehrpersonen der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer Stufe (deutschsprachige wie solche mit Deutsch als Zweitsprache) eine gehörte Information besser verstehen als eine gelesene. Dies deckt sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, wonach Primarschülerinnen und -schüler höhere Leistungen im Hör- als im Leseverstehen erbringen, wobei die Differenz mit zunehmender Lesekompetenz abnimmt (vgl. Behrens et al. 2009). In der Beurteilung des mündlichen Ausdrucks unterscheiden sich die Primar- und Oberstufenlehrpersonen nicht signifikant.

Aus der Einschätzung der mündlichen gegenüber den schriftlichen Sprachfähigkeiten ist zu schliessen, dass die Lehrpersonen tendenziell einen höheren Förderbedarf bezüglich der schriftlichen als der mündlichen Sprachfähigkeiten sehen. Dies könnte ein Grund für das – vermutete – Ungleichgewicht zwischen der Förderung schriftlicher und der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten sein.

6.4.10 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Online-Umfrage ging schwerpunktmässig der Frage nach, wie hoch der Stellenwert der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht gemäss Antworten der Lehrpersonen ist und von welchen Faktoren dieser abhängt. Dabei wurde auch erhoben, wie die Lehrpersonen ihre eigenen sowie die mündlichen Sprachfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen. In der Selbsteinschätzung eingeschlossen war ebenso die Frage nach der eigenen didaktischen Kompetenz im Bereich der Mündlichkeit. Schliesslich diente der Online-Fragebogen dazu, erste Anhaltspunkte zu den Überzeugungen der Lehrpersonen hinsichtlich Beurteilung zu gewinnen. Entsprechend standen die Fragestellungen zwei, drei und vier im Zentrum:

2. Welche Überzeugungen vertreten die Lehrpersonen bezüglich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht?
3. Welche Überzeugungen vertreten sie bezüglich Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht?
4. Wie schätzen sie ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten ein, wie die ihrer Schüler/-innen?

Der Fragebogen wurde thesengeleitet ausgewertet. Im Folgenden sind die Resultate zu den einzelnen Thesen zusammengefasst.

These 1, wonach die gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten nur in den Sprachfächern stattfindet, hat sich nicht bestätigt. Gemäss den Antworten der Lehrpersonen findet die Förderung in den Sprachfächern zwar eindeutiger statt, ebenso aber auch in anderen Fächern. Aus Letzterem ist zu schliessen, dass ein Bewusstsein für die Bedeutung der Sprache in allen Fächern vorhanden ist. Zugleich ist offen, wie gezielt die Förderung tatsächlich aussieht. Antworten darauf sollen die Interviews und Unterrichtsbeobachtungen geben.

Ob sich die Lehrpersonen mit Sprachfächern von den anderen unterscheiden, was ihre Angaben zur Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten betrifft, wurde im Rahmen von These 2 untersucht. Dabei konnte lediglich auf die Antworten der Oberstufenlehrpersonen zurückgegriffen werden, da es auf den anderen Stufen nur sehr wenig Lehrende gibt, welche keine Sprachfächer unterrichten. Tendenziell bestätigt sich die Vermutung, dass Sprachfächler/-innen häufiger als Nichtsprachfächler/-innen angeben, die mündlichen Sprachfähigkeiten zu fördern. Die Unterschiede sind aber eher klein und nur in Einzelfällen statistisch signifikant. Im vorliegenden Datensatz hängen die Angaben der Förderung also nur gering davon ab, ob eine Lehrperson eine Sprache unterrichtet oder nicht.

Bemerkenswert ist demgegenüber der grössere Zusammenhang zwischen den Aussagen zur Förderung und dem Besuch von Weiterbildungskursen (vgl. These 3a). Wer eine Weiterbildung im Bereich der Mündlichkeit absolviert hat, gibt tendenziell häufiger an, die mündlichen Sprachfähigkeiten zu fördern. Ob die Lehrpersonen ein Lehrerseminar oder eine pädagogische Hochschule besucht haben, spielt entgegen These 3b keine Rolle: Die Absolventinnen und Absolventen der beiden Ausbildungsgänge unterscheiden sich kaum in ihren Angaben zur Förderung.

Vergleicht man die Primar- mit den Oberstufenlehrpersonen, fällt auf, dass erstere häufiger angeben, die mündlichen Sprachfähigkeiten zu fördern (vgl. These 4). Ob die Oberstufenlehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten der Lernenden eher voraussetzen, da sie weniger Förderbedarf sehen als ihre Kolleginnen und Kollegen der Primarschule, wurde anhand von Fragen zur Fremdeinschätzung untersucht. Dabei zeigt sich, dass sich die Primar- und Oberstufenlehrpersonen kaum darin unterscheiden, wie sie die mündlichen Sprachfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen. Die Oberstufenlehrpersonen scheinen also keinen geringeren Förderbedarf festzumachen, im Gegenteil: Der einzig statistisch signifikante Unterschied besteht im Hinblick auf den Mut, vor anderen zu sprechen, wobei die Oberstufenlehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern weniger Mut attestieren als die Primarlehrpersonen. Zu vermuten ist, dass die Schriftlichkeit mit zunehmendem Alter und zunehmenden schriftsprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu einer immer grösseren Konkurrenz der Mündlichkeit wird (vgl. Kapitel 6.1). Dabei werden auch die Anforderungen weiterführender Schulen (berufsbildende Schulen oder Gymnasium) entscheidend sein.

Weiter zeigt sich, dass kein Zusammenhang besteht zwischen der Bedeutung, welche die Lehrpersonen den mündlichen Sprachfähigkeiten zuschreiben, und ihren Angaben zur Förderung der Mündlichkeit im Unterricht (vgl. Thesen 5a und 5b). Auch die Überzeugungen der Lehrpersonen, wie mündliche Sprachfähigkeiten erworben werden, stehen in keinem Zusammenhang zu letzteren: Es zeigen sich nur vereinzelt statistisch signifikante Korrelationen, die schwach sind oder zwischen kleinen Stichproben bestehen (vgl. Thesen 6a und 6b). Offen bleibt, ob bei den Antworten zur Förderung soziale Erwünschtheit eine entscheidende Rolle spielte.¹⁷ Weiter ist festzuhalten, dass die Lehrpersonen die Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen und hinsichtlich schulischen Lernens erkennen, bezüglich Schullaufbahn allerdings den schriftlichen Sprachfähigkeiten grösseres Gewicht zuschreiben. Dies deckt sich mit den Angaben zur Bewertung: Bei der Benotung von Nicht-Sprachfächern sind die schriftlichen Sprachfähigkeiten klar gewichtiger als die mündlichen. Bei den Fremdsprachen fliessen beide Sprachfähigkeiten gleichermassen in die Note ein, im Fach Deutsch überwiegen jedoch die schriftlichen Sprachfähigkeiten (vgl. These 7a).

Die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten wird tendenziell als schwieriger und subjektiver empfunden als die Beurteilung schriftlicher Sprachfähigkeiten (vgl. These 7b). Aus weiteren Antworten ist zu schliessen, dass den Lehrpersonen mehr Material zur Beurteilung des Zuhörens, aber auch des Sprechens zur Verfügung gestellt werden sollte. Zum einen besteht diesbezüglich Entwicklungsbedarf (vgl. Kapitel 2.4), zum anderen sollte das vorhandene Material gesichtet und die Lehrpersonen auf gutes Material hingewiesen werden. Zugleich scheint das Potenzial von Video- oder Tonaufnahmen für die Beurteilung nicht ausgeschöpft: Hierzu müssten technische Hilfsmittel (Diktaphone, Videokameras) bereitgestellt und ihr Einsatz in Bezug auf die Beurteilung thematisiert werden.

Was die eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten betrifft, so schätzen die meisten Lehrpersonen diese als (tendenziell) gut ein. Hinsichtlich didaktischer Kompetenz wird deutlich, dass sich die Lehrpersonen bei der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten tendenziell kompetenter fühlen. In Bezug auf die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten machen sie einen Materialbedarf aus. Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen den Selbsteinschätzungen und den Angaben zur Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten

¹⁷ Die Problematik der sozialen Erwünschtheit wird bei der Reflexion der Methode in Kapitel 9.3 aufgegriffen.

sind dagegen nur teilweise auszumachen, wobei diese eher schwach sind (vgl. Thesen 8a und 8b).

Aus der Fremdeinschätzung ist zu schliessen, dass die Schülerinnen und Schüler insbesondere das Gespräch untereinander trainieren sollten: auf andere eingehen, sie beim Sprechen anschauen.

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse werden durch die Interviews und Unterrichtsbeobachtungen anhand von Einzelfällen vertieft und konkretisiert. Die Interviews sind Gegenstand des nächsten Kapitels, während der Vergleich mit der Unterrichtspraxis anhand der Videodaten in Kapitel 8.2 thematisiert wird.

7 Qualitative Erhebung: Interviews

In den folgenden beiden Kapiteln wird das methodische Vorgehen bei der Interview-Erhebung beschrieben: Kapitel 7.1 thematisiert die Erstellung des Interview-Leitfadens, während sich Kapitel 7.2 der Daten-Auswertung widmet. Im anschliessenden Kapitel 7.3 werden die Ergebnisse präsentiert.

7.1 Der Interview-Leitfaden

Mit den Interviews gilt es, die ersten vier Fragestellungen zu beantworten, wobei der Schwerpunkt auf den Fragestellungen zwei und drei liegt (vgl. Kapitel 4). Grundlage der problemzentrierten Interviews (vgl. Kapitel 5.1) stellt ein Leitfaden dar, welcher flexibel gehandhabt wird, um den Interviewten Raum für eigene Impulse zu geben. Schliesslich geht es um ihre individuellen Konzepte und wie sie diese in eigene Worte fassen (vgl. Kapitel 5.1). Entsprechend werden auch Ad-hoc-Fragen formuliert und Fragen des Leitfadens weggelassen. Letzterer gibt zwar eine Reihenfolge vor, es werden jedoch Fragen vorgezogen, wenn die Interviewten Aspekte ansprechen, welche gemäss Leitfaden später thematisiert werden.

Der Leitfaden wird sowohl theorie- wie datengeleitet erstellt; Letzteres, indem er an die Ergebnisse der Online-Umfrage anknüpft und nach dem Testlauf sowie der ersten Phase von Interviews (n = 5) angepasst wird.

Im Folgenden wird erläutert, wie der Leitfaden aufgebaut ist, welche Fragen er umfasst und auf welchem theoretischen Hintergrund diese basieren. Überdies wird auf Änderungen am Leitfaden zwischen der ersten und der zweiten Phase von Interviews hingewiesen.

Grundsätzlich zeichnen sich die Fragen gegenüber dem Testlauf, der bewusst explorativ angelegt ist, dadurch aus, dass sie dank dem ersten Durchlauf präziser auf das Untersuchungsinteresse ausgerichtet werden können. Wenig ergiebige Fragen, die im Testlauf zu allgemeine Antworten hervorbringen, werden durch stärker fokussierte Fragen ersetzt. Gestrichen wird beispielsweise die Frage, was der Lehrperson bei der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten am meisten Spass macht. Insgesamt wird darauf geachtet, dass die Fragen möglichst einfach und verständlich formuliert sind. Werden Fachbegriffe

verwendet, so stammen diese aus dem Schulkontext und sollten den Lehrpersonen entsprechend vertraut sein.

Der Leitfaden (vgl. Anhang: 10.1) enthält folgende Blöcke:

- Fragen direkt im Anschluss an die Lektionen

Interview wenige Tage später:

- Einstiegsfrage
- Auf besuchte Lektionen bezogene Fragen (ausgehend von Video-Ausschnitten)
- Fragen zu einzelnen Fragebogen-Ergebnissen
- Weitere Fragen zur Förderung und Beurteilung
- Abschlussfrage

Fragen direkt im Anschluss an die Lektionen

Im kurzen Gespräch, das gleich nach dem Unterrichtsbesuch stattfindet (vgl. Abbildung 5 in Kapitel 5.3), sollen die Lehrpersonen zunächst die mündlichen Kommunikationssituationen der Lektionen aufzählen. Damit soll in Erfahrung gebracht werden, welche bzw. wie viele mündliche Kommunikationssituationen den Lehrpersonen bewusst sind: Nehmen sie nur solche wahr, welche sie explizit vorbereitet haben, etwa die Durchführung eines Klassenrats? Oder nennen sie auch solche mündlichen Kommunikationssituationen, die in Unterrichtsphasen auftreten, bei welchen die Sprache nicht im Vordergrund steht, etwa beim Besprechen einer Mathematik-Aufgabe im Klassenverband? Die Frage zielt auf die Doppelfunktion der mündlichen Sprache im Unterricht, in welchem sie als Lernmedium und Lerngegenstand fungiert (vgl. Kapitel 2.3). Welche mündlichen Kommunikationssituationen die Lehrpersonen wahrnehmen, ist massgeblich mit ihrer Förderpraxis verbunden: Sie werden die mündlichen Sprachfähigkeiten nur in solchen Situationen explizit fördern, die sie als mündliche Kommunikationssituationen auffassen. Zugleich stellt sich die Frage, ob sie die mündlichen Kommunikationssituationen auch als Lerngelegenheiten sehen. Ergänzend sollen die Lehrpersonen deshalb Lernangebote nennen, welche sich für die Schülerinnen und Schüler im Bereich des Mündlichen am besuchten Unterrichtsmorgen ergaben. Damit schliessen die Fragen an These 1 der Online-Umfrage an (vgl. Kapitel 6.4.1).

Ferner sollen die Lehrpersonen angeben, welche der aufgetretenen Kommunikationssituationen ihrer Meinung nach für die Lernenden besonders anspruchsvoll waren. Anschliessend werden den Interviewten Kärtchen vorgelegt mit Begriffen, welche zur Beschreibung der Schwierigkeitsgrade von Kommunikationssituationen verwendet werden (vgl. Abbildung 13).

Ein/-e Gesprächspartner/-in	Mehrere Gesprächspartner/-innen
Gleiches Ziel/Interesse	Unterschiedliche Ziele/Interessen
Eine Meinung	Unterschiedliche Meinungen
Vorbereitet	Unvorbereitet
Bekanntes Thema	Unbekanntes Thema
Einfaches Thema	Komplexes Thema
Positive persönliche Involviertheit	Negative persönliche Involviertheit

Abbildung 13: Kärtchen mit Begriffen zur Beschreibung von Kommunikationssituationen, in Anlehnung an Becker-Mrotzek und Brünner (2004)

Die Lehrpersonen sollen diejenigen Merkmale auswählen, die ihrer Meinung nach auf eine der genannten Unterrichtssituationen zutreffen. Zudem interessiert ihre Einschätzung, wie anspruchsvoll die entsprechende Situation für die Schülerinnen und Schüler ist. Der Erkenntnisgewinn erweist sich gegenüber dem Zeitaufwand allerdings als gering, weshalb in der zweiten Phase auf die Kärtchen verzichtet wird.

Des Weiteren ist von Interesse, ob die Lehrpersonen die mündlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler am besuchten Unterrichtsmorgen beurteilen respektive wann sie jeweils beurteilen und anhand welcher Kriterien. Schliesslich werden einzelne Unterrichtssituationen thematisiert und die Lehrpersonen zu ihren Beweggründen hinter bestimmten Verhaltensweisen befragt, etwa, weshalb sie einen fehlerhaften mündlichen Beitrag einer Schülerin nicht korrigiert haben. Damit sollen auch handlungsleitende Kognitionen aufgedeckt werden.

Einstiegsfrage

Im Interview, das ein paar Tage nach dem Unterrichtsbesuch stattfindet, wird den Lehrpersonen zunächst eine offene Frage gestellt: *Was verstehen Sie unter mündlichen Sprachfähigkeiten?* Die Frage ist so formuliert, dass die Lehrpersonen ihre persönlichen Definitionen anbringen können. So soll aufgedeckt werden, welche mündlichen Teilkompetenzen für die Befragten im Vordergrund stehen (gemäss erster Fragestellung, vgl. Kapitel 4).

Auf die besuchten Lektionen bezogene Fragen (ausgehend von Video-Ausschnitten)

Der nächste Frageblock betrifft konkrete Unterrichtssituationen, wobei hier die Technik des *Stimulated Recall* angewendet wird (vgl. Kapitel 5.1). Der interviewten Person werden Videoausschnitte aus ihrem Unterricht gezeigt mit der Bitte, ihren spontanen Eindruck dazu zu formulieren. Bei Bedarf weist die Interviewerin auf bestimmte Aspekte hin und fragt nach den Absichten hinter spezifischen Handlungen der Lehrperson oder welche Kompetenzen in einer bestimmten Situation gefördert werden. Während mittels der weiteren Frageblöcke eher allgemeine, situationsübergreifende Überzeugungen erhoben werden sollen, ist hier das Ziel, handlungsleitende Kognitionen zu rekonstruieren. Die Ausschnitte werden aufgrund der Anmerkungen im Unterrichtsprotokoll und der anschliessenden Sichtung der Videoaufnahmen ausgewählt. In den Fokus genommen werden mündliche Kommunikationssituationen respektive Handlungen der Lehrperson darin, etwa mündliche Formulierungen sowie Korrekturen oder Rückmeldungen auf Beiträge von Schülerinnen und Schülern. Ausserdem wird allen Lehrpersonen der gleiche Ausschnitt aus dem Testlauf abgespielt, auf welchem Lernende zu sehen sind, welche kleine Präsentationen nach einer Gruppenarbeit halten. Die Lehrenden sollen angeben, nach welchen Kriterien sie die mündlichen Leistungen der Kinder beurteilen würden und welche Qualitäten bzw. Schwächen sie bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen. Ziel ist, die Beurteilungsnormen der Interviewten miteinander zu vergleichen. Allerdings zeigt sich bei der ersten Phase von Interviews, dass die Skizzierung des Kontextes nicht ausreicht, damit die Lehrpersonen gemäss eigener Einschätzung ein solides Urteil fällen können. Da das Abspielen der Ausschnitte zudem verhältnismässig viel Zeit in

Anspruch nimmt, wird bei den letzten Interviews zugunsten anderer Fragen darauf verzichtet.

Fragen zu einzelnen Fragebogen-Ergebnissen

In einem weiteren Frageblock werden den Lehrpersonen Fragebogen-Ergebnisse in Form von Diagrammen vorgelegt. Zum einen betreffen diese die gezielte Förderung in verschiedenen Fächern (vgl. Kapitel 6.4.1), zum anderen, wie anspruchsvoll die Lehrpersonen die Förderung und Beurteilung einschätzen (vgl. Kapitel 6.4.7 und Kapitel 6.4.8). Die Interviewten sollen konkrete Unterrichtsbeispiele schildern, die aufzeigen, wie sie die mündlichen Sprachfähigkeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt gezielt fördern. So können die Ergebnisse betreffend These 1 konkretisiert werden. Zudem sollen die Lehrpersonen begründen, weshalb sie sich bei der Förderung und Beurteilung im Mündlichen weniger kompetent, gleich kompetent oder kompetenter fühlen als im Schriftlichen. Damit werden die Befunde hinsichtlich Thesen 7b und 8b weitergeführt.

Weitere Fragen zur Förderung und Beurteilung

Schliesslich gibt es einen Block mit Fragen, welche auf allgemeine Überzeugungen zielen und die Fragebogen-Befunde zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten vertiefen sollen. Gemäss Förderkreislauf werden die folgenden Tätigkeiten in den Blick genommen: Lernziele setzen, fördern, beobachten und beurteilen. Entsprechend interessiert, welche Lernziele die Lehrpersonen im Bereich des Mündlichen verfolgen, wie sie dabei vorgehen und was für sie eine gute Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten ausmacht. Betreffend Lernziele wird zunächst eine offene Frage gestellt, um die Lehrpersonen frei formulieren zu lassen. Anschliessend werden den Lehrpersonen Kärtchen vorgelegt, auf welchen Aspekte mündlichen Sprachhandelns notiert sind (vgl. Abbildung 14).

Grammatische Korrektheit	Inhaltliche Verständlichkeit
Reichhaltiger Wortschatz	Aussprache
Vortragsweise (z. B. Betonung, Sprechtempo, Flüssigkeit,...)	Spontanes, angstfreies Sprechen
Rhetorische Gestaltung (Stilmittel, Wortspiele, Überzeugungskraft,...)	Adressaten- und Situationsbezug
Freude am Sprechen	Körpersprache, Gestik, Mimik

Abbildung 14: Kärtchen zur Erhebung der Lernziele, 1. Phase von Interviews (teilweise in Anlehnung an Baurmann 1984; Kunze 2004, S. 302f.; Schuster 1998)

Die Lehrenden sollen die Kärtchen so ordnen, dass zuoberst diejenigen Aspekte liegen, auf welche sie bei der Förderung am stärksten achten. Zugleich sollen sie ihre Überlegungen beim Legen der Kärtchen laut aussprechen. Die Kombination der offenen Frage mit den Kärtchen ermöglicht, dass die Lehrpersonen zunächst eigene Schwerpunkte setzen können und anschliessend auf verschiedene Aspekte hingewiesen werden, welche ihnen spontan vielleicht nicht in den Sinn kommen, aber eine Rolle in ihrem Unterricht spielen. Die Kärtchen der ersten Phase von Interviews konzentrieren sich auf den Teilbereich *Zusammenhängendes Sprechen* (vgl. EDK 2011). Grund dafür ist, dass ihre Anzahl möglichst gering gehalten werden soll zwecks Übersichtlichkeit. Da sich zeigt, dass dieser Bereich von den Lehrpersonen in den Interviews ohnehin schon prominent angesprochen wird, werden bei der zweiten Phase zusätzlich Kärtchen zu den Bereichen *Teilnahme an Gesprächen* und *Hören* ergänzt (vgl. Abbildung 15). So soll in Erfahrung gebracht werden, ob die Lehrpersonen diese Bereiche nur spontan seltener nennen oder ob sie diese auch bei expliziter Erwähnung weniger stark gewichten.

Grammatische Korrektheit	Inhaltliche Verständlichkeit
Produktiver Wortschatz	Verstehenswortschatz
Aussprache	Vortragsweise (z. B. Betonung, Sprechtempo, Flüssigkeit,...)
Spontanes, angstfreies Sprechen	Rhetorische Gestaltung (Stilmittel, Wortspiele, Überzeugungskraft,...)
Adressaten- und Situationsbezug	Freude am Sprechen
Körpersprache, Gestik, Mimik	Befolgen von Gesprächsregeln
Aktive Teilnahme an Gesprächen	Zuhören im Gespräch
Wahrnehmung von Klängen, Geräuschen, Tönen	Hörverstehen

Abbildung 15: Kärtchen zur Erhebung der Lernziele, 2. Phase von Interviews (Ergänzungen in Anlehnung an Bitter Bättig et al. 2012)

Hinsichtlich Förderung interessiert weiter, welches Lehrmittel die Lehrpersonen verwenden und wie sie dieses im Hinblick auf die mündlichen Sprachfähigkeiten einschätzen. Schliesslich werden die Lehrpersonen dazu befragt, welches für sie die wichtigsten Unterschiede sind zwischen der schulischen Kommunikation und der Alltagskommunikation. Die Frage bezieht sich darauf, dass in der Schule institutionsspezifische Sprachfähigkeiten gefragt sind, welche sich wesentlich von den im Alltag benötigten Sprachfähigkeiten unterscheiden (vgl. Kapitel 2.3.2).

Was die Beurteilung betrifft, so sollen die Interviewten beschreiben, wie sie beim Beobachten und Beurteilen vorgehen: Wie erfassen und dokumentieren sie die individuellen mündlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler? Besprechen sie die Bewertungen mit den einzelnen Kindern? Wie setzt sich die mündliche Note im Fach Deutsch zusammen? Um zu erheben, welche mündlichen Aspekte am stärksten in die Note einfließen, werden dieselben Kärtchen wie zur Erhebung der Lernziele verwendet (vgl. Abbildung 14 respektive Abbildung 15), wobei die Beteiligung am Unterricht (Häufigkeit, Länge der Beiträge) als weiterer Punkt ergänzt wird. Die Lehrpersonen werden überdies gefragt, welche Erfahrungen sie mit der Akzeptanz der Mündlichnote durch die Eltern gemacht haben. Eine Vermutung ist, dass diese von den Eltern stärker hinterfragt wird als Noten im schriftlichen Bereich, was dazu führen könnte, dass sich die Lehrpersonen bei der Beurteilung im Fach Deutsch stärker auf Noten im Schriftlichen stützen.

Ferner sollen die Lehrpersonen angeben, wie hoch sie den Stellenwert der mündlichen Sprachfähigkeiten in der Schule, aber auch allgemein einschätzen.

Abschlussfrage

Am Ende des Interviews haben die Lehrpersonen schliesslich die Möglichkeit, Punkte zu ergänzen, die noch nicht angesprochen wurden und ihnen wichtig erscheinen.

7.2 Methodisches Vorgehen bei der Interview-Auswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Ergänzend kommen Verfahren der dokumentarischen Methode zum Einsatz. Im Folgenden wird zunächst die qualitative Inhaltsanalyse beschrieben und das konkrete

Vorgehen am vorliegenden Material veranschaulicht. Anschliessend wird ausgeführt, weshalb und inwiefern daneben auf die dokumentarische Methode zurückgegriffen wird.

7.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring hat die qualitative Inhaltsanalyse aus den Kommunikationswissenschaften übernommen und weiterentwickelt (vgl. Mayring 2010b). Ursprünglich war sie quantitativ ausgerichtet und diente dazu, grosse Mengen an Daten auszuwerten (vgl. ebd.). Mayring hat sie dahin gehend modifiziert, dass sie qualitative und quantitative Aspekte miteinander verbindet, wobei die qualitative Prägung – wie dem Namen zu entnehmen ist – deutlich grösser ist. Die Anlehnung an quantitative Verfahren ist darin sichtbar, dass die qualitative Inhaltsanalyse auch für grössere Datenmengen geeignet ist und sich die Interpretation der Daten intersubjektiv überprüfen lässt (vgl. ebd.). Mayring führt folgende Merkmale an:

„Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse

- *Kommunikation* analysieren.
- *fixierte* Kommunikation analysieren.
- dabei *systematisch* vorgehen.
- dabei also *regelgeleitet* vorgehen.
- dabei auch *theoriegeleitet* vorgehen.
- das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen [Hervorhebung und Auflistung im Original].

(Mayring 2010a, 13)

Die ersten beiden Punkte sowie der letzte Aspekt weisen darauf hin, dass sich das Verfahren auf Daten bezieht, welche aus einer Kommunikation hervorgehen (vgl. Mayring 2010a). Es handelt sich demnach um mündliches oder schriftliches Textmaterial. Mayring (2009) betont, dass der kommunikative Kontext, in welchem es entstanden ist, bei der Auswertung zu berücksichtigen ist. Die anderen drei Punkte streichen hervor, dass die qualitative Inhaltsanalyse systematisch vonstattengehen soll. Sie folgt einem einheitlichen Ablauf, der durch vorab festgelegte Regeln bestimmt wird und einer theoretisch fundierten Fragestellung folgt (vgl. ebd.). Insgesamt soll die Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden, wobei Mayring (2010a) darauf hinweist, dass die Codierung des Materials trotz Regelgeleitetheit ein Interpretationsvorgang bleibt. Die Interpretation trägt aber gerade

der Komplexität sprachlichen Materials Rechnung, welches stets der Deutung bedarf (vgl. ebd.).

Mayring (2010a) stellt ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell vor. Dieses umfasst zehn Schritte (vgl. ebd., 60), wobei nur ein Teil davon die eigentliche Auswertung darstellt. Im Folgenden werden die zehn Schritte und ihre Ausgestaltung in der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Da einzelne Punkte bereits dargelegt wurden, wird bei diesen auf die betreffenden Kapitel verwiesen.

1. Festlegung des Materials

Als Erstes ist festzulegen, welches Material erhoben werden soll. Dabei ist auch zu klären, wie die Stichprobe gezogen wird. Wie dies in der hier beschriebenen Studie erfolgt ist und wie sich die Stichprobe zusammensetzt, ist Kapitel 5.2 zu entnehmen.

2. Analyse der Entstehungssituation

Der zweite Schritt besteht darin, die Situation, in welcher das Material gewonnen wurde, genau zu beschreiben (vgl. Kapitel 5.3). Schliesslich ist es unvermeidbar, dass die Interview-Situation die erhobenen Daten beeinflusst: Die Merkmale der Kommunikationssituation wie Beteiligte, Zeit und Ort wirken sich auf die Aussagen der Interviewten aus. Was die Beteiligten betrifft, so nehmen sich diese gegenseitig wahr und interagieren ständig miteinander. Da es sich bei der Interviewerin um eine Vertreterin der Mündlichkeitsdidaktik handelt, ist denkbar, dass die Lehrpersonen nach sozialer Erwünschtheit antworten oder gar ihren Unterricht zu rechtfertigen glauben müssen. Dies ist bei der Auswertung zu bedenken. Was den zweiten Aspekt betrifft, so ist das methodische Design so angelegt, dass möglichst wenig Zeit zwischen Unterrichtsbesuch und Interview vergeht, damit den Lehrpersonen die Lektionen noch gut in Erinnerung sind (vgl. Kapitel 5.3). Schliesslich schafft der Ort des Interviews – das Schulzimmer der Lehrperson respektive ein Besprechungszimmer in ihrem Schulhaus – eine räumliche Nähe zum Unterrichtsbesuch, er unterstreicht die Rolle der interviewten Person als Lehrperson und er ermöglicht ihr, auf Unterrichtsmaterial zurückzugreifen, um etwas nachzuschlagen oder zu veranschaulichen.

3. Formale Charakteristika des Materials

Als Nächstes ist zu beschreiben, in welcher Form die Daten vorliegen.

In der hier beschriebenen Studie werden die Interviews mittels Diktaphon aufgenommen und anschliessend verschriftlicht. Dabei werden zentrale Stellen wörtlich transkribiert, die restlichen Interview-Passagen sinngemäss festgehalten. Dies geschieht aus pragmatischen Gründen und weil die Codierung dies zulässt. Gemäss Mayring ist sogar eine Auswertung direkt ab Aufnahme denkbar: „Auch die direkte Auswertung von Tonbandaufnahmen ohne Transkription ist ähnlich wie bei Videoaufnahmen [...] möglich, wenn die Kategorienzuordnung dies erlaubt“ (Mayring 2010b, 607).

4. Richtung der Analyse

Die hier beschriebene Studie ist interdisziplinär ausgerichtet: Sie verbindet sprachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ziele. In den Interviews sollen allgemeine und handlungsleitende Überzeugungen der Lehrpersonen betreffend Mündlichkeit rekonstruiert werden.

5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Aus der Theorie wurden fünf Hauptfragestellungen abgeleitet, welche in Kapitel 4 angeführt sind. Die ersten vier Fragestellungen werden bei der Interview-Erhebung in Unterfragen ausdifferenziert, welche den Leitfaden bilden. Dabei fliessen Erkenntnisse aus der Online-Umfrage ein (vgl. Kapitel 7.1).

6. Bestimmung der dazu passenden Analysetechnik, Festlegung des konkreten Ablaufmodells, Festlegung und Definition der Kategorien/des Kategoriensystems

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse kommen drei Techniken zur Anwendung: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (vgl. Mayring 2009; 2010a; 2010b). Erstere zielt auf eine Reduktion des Materials, d. h., der Text wird auf seine wesentlichen Aspekte gekürzt. Dies geschieht über die Schritte Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion. Die daraus resultierenden Kategorien sollten den Kern des

Textes abbilden (vgl. Mayring 2010a). Die induktive Kategorienbildung greift auf das Vorgehen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zurück, wobei vorab ein Selektionskriterium festgelegt wird, das den Fokus der Analyse bestimmt (vgl. ebd.): Zur ersten Textstelle, die dem Kriterium entspricht, wird eine Kategorie formuliert. Bei jeder weiteren Textstelle, die dem Selektionskriterium entspricht, wird geprüft, ob sie unter eine bestehende Kategorie gefasst werden kann oder ob eine neue Kategorie zu formulieren ist.

Die Explikation stellt das Gegenteil der Zusammenfassung dar: Unklare Textstellen sollen verständlich gemacht werden, indem weiteres Material beigezogen wird. Dieses kann aus dem Text selbst stammen oder über ihn hinausgehen (etwa Informationen zum sozio-kulturellen Kontext, in welchem die Kommunikation stattfindet) (vgl. Mayring 2009; 2010a; 2010b).

Die Strukturierung kommt schliesslich zum Einsatz, wenn bestimmte Aspekte aus dem Text herausgearbeitet werden sollen. Vorab festgelegte Kategorien und Codierregeln bestimmen dabei die Auswertung (vgl. ebd.).

Die vorliegende Untersuchung basiert auf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, da sie das Ziel verfolgt, die Interviews auf die wesentlichen Aussagen der Lehrpersonen zu kürzen. Als Selektionskriterium gilt, dass nur solche Aussagen zusammengefasst werden, welche Überzeugungen zur Mündlichkeit enthalten. Entsprechend kommt die induktive Kategorienbildung zur Anwendung. Da zugleich auch theoretische Aspekte in die Kategorien einfließen sollen, werden deduktive und induktive Kategorienbildung miteinander kombiniert.

7. Definition der Analyseeinheiten

Als Nächstes sind die Analyseeinheiten festzulegen. Die Codiereinheit bestimmt, „was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann“ (Mayring 2010a, 59). In der hier beschriebenen Auswertung ist dies jede Aussage einer Lehrperson, in welcher eine Überzeugung zur Mündlichkeit erkennbar ist. Die Kontexteinheit definiert demgegenüber „den grössten Textbestandteil [...], der unter eine Kategorie fallen kann“ (ebd.). Hier ist dies zunächst das einzelne Interview. Ab dem zweiten Interview, das ausgewertet wird, werden die Kategorien fallübergreifend miteinander verglichen. Eine neue Kategorie wird nur formuliert, wenn eine reduzierte Aussage unter keine bestehende Kategorie

subsumiert werden kann. So umfasst die Kontexteinheit schliesslich das gesamte Material. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse entspricht die Kontexteinheit auch gleich der Auswertungseinheit (vgl. ebd., 71). Letztere gibt vor, in welcher Reihenfolge die Textteile analysiert werden (vgl. ebd., 59). Im vorliegenden Fall werden die einzelnen Interviews also nacheinander ausgewertet.

8. Analyseschritte gemäss Ablaufmodell mittels Kategoriensystem, Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material, bei Veränderungen erneuter Materialdurchlauf

Nachdem die Analyseeinheiten bestimmt sind, folgt die eigentliche Auswertung. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse beginnt mit der Paraphrasierung. Dabei werden die inhaltstragenden Passagen auf eine grammatische Kurzform gebracht (vgl. Mayring 2010a). Danach wird festgelegt, auf welchem Abstraktionsniveau die Aussagen liegen sollen. Falls sie zu wenig abstrakt sind, werden sie generalisiert. Schliesslich werden bedeutungsgleiche Paraphrasen oder solche, welche nichts Wesentliches beinhalten, gestrichen. Bei diesem Reduktionsschritt werden die Paraphrasen zudem noch weiter abstrahiert. Die daraus resultierenden Aussagen stellen die Kategorien dar (vgl. ebd.). Diese werden nochmals mit dem Ausgangsmaterial verglichen und es wird geprüft, ob sie die zentralen Aussagen abbilden. Tabelle 32 gibt einen Ausschnitt aus der Auswertung eines Interviews wieder und zeigt die einzelnen Analyseschritte auf.

Fragen	Gekürzte Aussagen inkl. wörtliche Zitate ^a	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion → Unterkategorien	Weitere Abstraktion → Oberkategorien
<p>Bezug zur Online-Umfrage:</p> <p>Fühlen Sie sich bei der Förderung mündlicher oder schriftlicher Sprachfähigkeiten kompetenter?</p>	<p>„Die schriftliche, also die Förderung in der schriftlichen Kompe/ schriftlichen Ausdruck ist natürlich einfacher, weil ich habe etwas fixiert vor mir und kann dazu Stellung nehmen. Ein Satz ist gesagt und dann ist er weg. Dann ist es schwieriger.“ „Man muss ganz genau aufpassen. Es stellt höhere Anforderungen, würd' ich meinen. Oder man/ das ist dann schon Schnee von gestern.“</p> <p><i>[Aussagen beim Legen der Kärtchen zur Erhebung der Lernziele: Freude am Sprechen, spontanes, angstfreies Sprechen = Voraussetzung, doch dies allein reicht nicht. Diesbezüglich wenig bewirkt als Lehrperson, wenn Sprechen nicht kommt, kommt es nicht.</i></p> <p>Aussprache, Körpersprache: Diese Aspekte gehören zusammen, je nach Körperhaltung kann Stimme gar nicht klingen. Daran kann gearbeitet werden, durch Schauspielerei, Pantomime.]</p> <p><i>[Aussagen betreffend Korrekturverhalten:</i></p> <p>LP wiederholt grammatisch richtige Form oder thematisiert diese, SuS übernehmen sie dann, zwischendurch dann wieder falsch, mit der Zeit dann doch langsam Festigung.]</p>	<p>Schriftlich einfacher, fixiert. Beim Mündlichen ist das Gesagte gleich wieder weg.</p> <p>Bezüglich Freude am Sprechen und spontanen, angstfreien Sprechens wenig bewirkt als LP, an Aussprache, Körpersprache kann hingegen gearbeitet werden.</p> <p>Korrektur: Braucht Zeit, bis grammatisch richtige Form gefestigt.</p>	<p>Mündlich schwieriger Flüchtigkeit</p> <p>effektlose Förderung: Mut zum Sprechen</p> <p>effektive Förderung: Aussprache, Körpersprache, Korrektur grammatischer Formen</p>	<p>Mündlich schwieriger Flüchtigkeit</p> <p>effektlose Förderung</p> <p>effektive Förderung</p>	Förderkompetenz LP

^a LP = Lehrperson, SuS = Schüler/-innen; in Anführungs- und Schlusszeichen stehen wörtliche Zitate; in eckigen Klammern sind Aussagen vermerkt, welche keine direkten Antworten auf die Frage sind, sondern an anderer Stelle im Interview geäußert wurden.

Tabelle 32: Ausschnitt aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse des Interviews 5

Die Kategorien werden in einem Kategoriensystem festgehalten, welches das Kernstück der Inhaltsanalyse ist. Darin werden die Kategorien beschrieben und mit einem Ankerbeispiel veranschaulicht (vgl. Mayring 2010a). Stehen sich zwei Kategorien sehr nahe, wird eine Abgrenzungsregel formuliert. Die Regel führt aus, welche der beiden Kategorien wann codiert wird. Das Kategoriensystem soll gewährleisten, dass über alle Interviews hinweg auf dieselbe Weise zusammengefasst wird. Zudem ermöglicht es, auch deduktive Kategorien für die Auswertung heranzuziehen. Tabelle 33 stellt einen Ausschnitt aus dem Kategoriensystem dar. Die Kategorien 2 und 8 zeigen exemplarisch, welche Arten von Kategorien das System enthält. Die Kategorie 8 korrespondiert zudem mit dem Interview-Ausschnitt in Tabelle 32. Das gesamte Kategoriensystem befindet sich im Anhang (vgl. 10.2).

Ober- und Unterkategorien	Erläuterung ^a	Ankerbeispiel ^a	Abgrenzungsregel (sofern erforderlich)
2. Wahrnehmung Fördersituationen	Mündliche Fähigkeiten, welche gemäss der LP in den besuchten Lektionen gefördert wurden.		
2.1 Zusammenhängendes Sprechen	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Vortragen trainiert	
2.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	„Bei Fishpool war Ziel, dass SuS frei argumentieren können, [...] aufeinander einzugehen lernen. [...] Und dann wird sicher auch gutes Zuhören gefördert: Ich muss meinem Gegenüber gut zuhören, um es beurteilen zu können.“ ^b	
2.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Klassenrat: eigene Meinung sagen	
2.4 Hören	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Wörter genau durchhören, durchgliedern	Die für das Zuhören erforderliche Aufmerksamkeitssteuerung wird in einer separaten Kategorie erfasst (vgl. Kategorie 2.5).
2.5 Aufmerksamkeit	Teilkompetenz des Zuhörens, wird separat erfasst. In diese Kategorie	Zweimal Lesen als Hilfe, gerade für SuS, die Mühe mit dem Zuhören haben,	

	fällt auch die Konzentration.	beispielsweise ein S, der nicht immer aufmerksam war.	
2.6 Vorlesen	Das Vorlesen wird in den Grundkompetenzen (EDK 2011) nicht explizit aufgeführt. Von den LP wird es häufig als mündliche Sprachfähigkeit genannt, weshalb es hier separat aufgeführt wird.	klar und deutlich vorlesen	
2.7 Soziale Kompetenzen	Soziale Fähigkeiten wie z. B. mit anderen arbeiten.	Teamarbeit	
8. Förderkompetenz LP	Wie die LP ihre Förderkompetenz bezüglich mündlicher Sprachfähigkeiten einschätzt.		
8.1 Mündlich schwieriger	Die LP empfindet die Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten als schwieriger als diejenige schriftlicher Sprachfähigkeiten.	„Bei der Mündlichkeit ist es natürlich schwieriger.“	
8.1.1 Flüchtigkeit	Als Grund für die Schwierigkeit nennt die LP die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache.	„Es sind Beiträge, die sind dann vorbei, und dann auf das zuzugreifen, ist eher schwierig.“	
8.1.2 Hemmungen	Als Grund für die Schwierigkeit nennt die LP, dass sie mehr Hemmungen bei der Korrektur im Mündlichen habe.	Unterschied zwischen mündlich und schriftlich insofern gemerkt, als im Mündlichen mehr Hemmungen, SuS zu korrigieren, v. a., wenn sie auf der emotionalen Ebene erzählen.	
8.1.3 Zeitfaktor	Die LP empfindet die Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten deshalb als schwierig, weil sie zeitintensiv sei.	„Schriftlichkeit kann man wirklich schreiben, man kann sie Text schreiben lassen, das mach' ich sehr viel. Mündlichkeit: Ich kann nicht jeden Tag die Kinder immer einen kleinen Vortrag halten, um die Sicherheit zu gewinnen. Das ist sicher schwieriger.“	
8.2 Kein Unterschied mündlich – schriftlich	Die LP sieht keinen Unterschied zwischen der Förderung mündlicher und der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten, was die Schwierigkeit betrifft.	kein grosser Unterschied	

8.3 Effektive Förderung	Die LP erwähnt eine erfolgreiche Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten.	Je nach Körperhaltung kann Stimme gar nicht klingen. Daran kann gearbeitet werden, durch Schauspielerei, Pantomime.	
8.4 Effektlose Förderung	Die LP erwähnt eine nicht erfolgreiche oder schwierige Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten.	Bezüglich angstfreien Sprechens wenig bewirkt als LP	

^a LP = Lehrperson, SuS = Schüler/-innen; in Anführungs- und Schlusszeichen stehen wörtliche Zitate

^b = Diskussion mit zwei Kreisen: Die Schüler/-innen im inneren Kreis diskutieren miteinander. Diejenigen im äusseren Kreis bekommen je ein diskutierendes Kind zugeteilt, das sie beobachten und welchem sie anschliessend eine Rückmeldung geben.

Tabelle 33: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Kategoriensystem enthält Ober- und Unterkategorien. Die Oberkategorien sind weitgehend deduktiv entstanden: Sie spiegeln die Fragen des Leitfadens wider. Dabei können auch mehrere Fragen unter eine Oberkategorie fallen. So enthält etwa Kategorie 2 Antworten zur Frage nach den Lernangeboten am besuchten Unterrichtsmorgen sowie zur Frage nach den Kompetenzen, welche in einer bestimmten Unterrichtssituation gefördert wurden.

Neben den deduktiven Oberkategorien gibt es einzelne, die induktiv hervorgegangen sind: Diese umfassen Aspekte, welche von den Lehrpersonen genannt werden, aber sich unter keine der bestehenden Oberkategorien fassen lassen. Dies betrifft

- Kategorie 9: Überzeugungen betreffend Kompetenzentwicklung der Lernenden im Bereich des Mündlichen – Geht die Lehrperson von fixen Stärken respektive Schwächen aus oder sieht sie die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht als Erfolg versprechend an?
- Kategorie 18: Einstellungen gegenüber der Standardsprache – Wird der konsequente Hochdeutschgebrauch als Anliegen oder mit Vorbehalten gesehen?
- Kategorie 19: Wahrnehmung der eigenen Rolle als Sprechvorbild
- Kategorie 20: Erwartungen zur mündlichen Beteiligung der Schülerinnen und Schüler

Die Unterkategorien wurden primär induktiv gebildet. Eine Ausnahme stellen Unterkategorien dar, welche die mündlichen Teilbereiche gemäss Grundkompetenzen für

die Schulsprache (vgl. EDK 2011) wiedergeben sollen: Hier erfolgte die Bildung entsprechend deduktiv (z. B. Kategorien 2.1-2.4). Mittels dieser Unterkategorien soll erhoben werden, wie prominent die einzelnen Teilbereiche genannt werden. Einzelne Unterkategorien sind auch aus Aussagen hervorgegangen, welche keine direkten Antworten auf eine Frage aus dem Leitfaden darstellen, sich aber thematisch unter eine entsprechende Oberkategorie fassen lassen (z. B. Kategorien 8.3 und 8.4).

Dem definitiven Kategoriensystem, aus welchem der Ausschnitt in Tabelle 33 stammt, liegen mehrere Durchgänge zugrunde. Das Pilot-Interview sowie die fünf Interviews der ersten Phase wurden drei Durchgängen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse unterzogen. Einerseits wurde dabei geprüft, ob die Interviews nach einheitlichen Regeln zusammengefasst wurden. Bei Bedarf wurden die Codierregeln präzisiert. Andererseits sollten die Interview-Aussagen nach Möglichkeit stärker zusammengefasst werden, da zunächst eine Vielzahl von Kategorien vorlag, welche für die Weiterarbeit zu wenig abstrakt waren. Bei der Reduktion wurde deshalb geprüft, ob sich Kategorien gegenseitig integrieren lassen oder ob eine Kategorie auf einem höheren Abstraktionsniveau gebildet werden kann, welche mehrere bestehende Kategorien umschliesst. Die Interviews durchliefen anschliessend nochmals die vier Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, wobei nun die angepassten Codierregeln zur Anwendung kamen.

Das so verdichtete Kategoriensystem erwies sich als geeignet für die Zusammenfassung der letzten vier Interviews. Dennoch sollte es offen bleiben für neue (Unter-)Kategorien. Diesbezüglich weicht das hier gewählte Vorgehen von Mayrings Vorschlag ab: Gemäss diesem werden die Kategorien nach 10-50 % des Materials überprüft, bevor der endgültige Materialdurchgang folgt (vgl. Mayring 2010a, 84).

Eine Sättigung in Bezug auf die erhobenen Überzeugungen deutete sich insofern an, als nur wenige neue Unterkategorien zu ergänzen waren.

9. Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung

Die Kategorien, welche aus der Analyse hervorgehen, können auf zweierlei Weise zur Beantwortung der Fragestellung beitragen. Zum einen lassen sie sich rein qualitativ

auswerten. Hierbei interessiert nicht, wie oft eine bestimmte Unterkategorie erwähnt wird, sondern welche Unterkategorien überhaupt auftreten. Zum anderen ermöglicht die qualitative Inhaltsanalyse aber auch eine quantitative Weiterverarbeitung der Daten (vgl. Mayring 2010a; 2010b). Hierbei wird erhoben, wie häufig eine Kategorie auftritt respektive welchen Häufigkeitsrang sie gegenüber anderen Kategorien einnimmt (vgl. Mayring 2010b). Die beiden Arten werden hier kombiniert, da sie zwei unterschiedliche Perspektiven einbringen. In Kapitel 7.3 werden die Ergebnisse präsentiert, in Kapitel 9 diskutiert.

10. Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

Welche Gütekriterien für qualitative Forschung gelten sollen, ist umstritten. Steinke (2009) macht drei Grundpositionen hinsichtlich dieser Frage aus: Erstens wird die Ansicht vertreten, dass quantitative Kriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität übernommen werden können. Zweitens wird für spezifisch qualitative Gütekriterien plädiert. Drittens werden jegliche Kriterien für qualitative Forschung abgelehnt. Während Letzteres zu Beliebigkeit führt, trägt Ersteres der Spezifik qualitativer Forschung keine Rechnung (vgl. ebd.). Folglich tritt Steinke für Gütekriterien ein, welche sich spezifisch auf qualitative Forschung beziehen. Diese Ansicht teilt sie mit Mayring (2010a). Als spezifisch inhaltsanalytisches Gütekriterium nennt letzterer die Inter- respektive Intracoderreliabilität. Interacoderreliabilität meint, dass mehrere Personen das Material (oder Teile davon) unabhängig voneinander auswerten und anschliessend ihre Zuordnungen miteinander vergleichen. Um die Intracoderreliabilität zu testen, wertet dagegen dieselbe Person zu verschiedenen Zeitpunkten den Text oder Ausschnitte daraus aus, ohne beim zweiten Durchgang die frühere Codierung zu sehen. So kann sie prüfen, ob sie konsistent codiert (vgl. Mayring 2010b). In der vorliegenden Untersuchung ist die Intracoderreliabilität dadurch gegeben, dass das Material mehrere Auswertungsdurchgänge durchläuft. Die Interacoderreliabilität kann aus personellen Gründen nicht geprüft werden. Stattdessen wird das methodische Vorgehen möglichst transparent dargestellt, um es intersubjektiv nachvollziehbar zu machen (vgl. Steinke 2009). Dies ist ohnehin zentrales Gebot der Inhaltsanalyse und soll durch das Ablaufmodell und die Regel- sowie Theoriegeleitetheit gewährleistet werden. Die Auswertung bleibt aber ein subjektiver Interpretationsvorgang (vgl. Mayring 2010a). Zur Transparenz gehört daher

auch, dass die Forschenden ihr Vorverständnis darlegen (vgl. ebd.). Dies wird durch den theoretischen Teil (Kapitel 2 und 3) eingelöst. Ein weiteres Gütekriterium ist, dass sich die Methode auf den konkreten Gegenstand bezieht (vgl. Mayring 2010a). Durch die Kombination von induktivem und deduktivem Vorgehen bei der Erstellung des Interview-Leitfadens wie bei der Auswertung soll die Methode flexibel an das Material angepasst werden und zugleich an theoretische Erkenntnisse anknüpfen.

Eignung der qualitativen Inhaltsanalyse für die vorliegende Untersuchung

Abschliessend wird auf Vor- und Nachteile der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen.

Diese zeichnet sich durch einen regelgeleiteten, einheitlichen Ablauf aus. Damit ist ihre Nachvollziehbarkeit gewährleistet. Zudem ermöglicht sie die Überprüfung der Gütekriterien Intra- und Intercoderreliabilität. Überdies entsteht das ihr zugrunde liegende Kategoriensystem in einem zirkulären Prozess, wobei fortlaufend sichergestellt wird, dass das Ausgangsmaterial darin noch abgebildet wird. Folglich ist eine weitere Stärke der Methode, dass sie sich flexibel an den Untersuchungsgegenstand anpassen lässt. Schliesslich können auch quantitative Schritte mit der qualitativen Inhaltsanalyse kombiniert werden (vgl. Mayring 2009).

Die qualitative Inhaltsanalyse wird teilweise der quantitativen Forschung zugeordnet (vgl. z. B. Reichertz 2007, 196). Gemäss Mayring (2010b) nimmt die Inhaltsanalyse aber eine Zwischenposition ein zwischen qualitativer und quantitativer Forschung. Dies unterstreicht er damit, dass er die Bezeichnung der Methode präzisiert: Es handelt sich demnach um eine „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ (vgl. ebd., 610). Dass sie nur quantitativ vorgehe und dem Text Kategorien überstülpe, widerlegt er mit dem Hinweis auf die zirkuläre Kategorienbildung, welche in enger Anbindung an das Material erfolgt (vgl. ebd.). Dennoch kritisieren Gläser und Laudel (2010, 198), „dass man am Ende ein nicht mehr veränderbares Kategoriensystem auf seine Texte anwendet.“ Sie plädieren deshalb dafür, dass das Kategoriensystem bis zur letzten Interview-Auswertung angepasst werden kann. In der vorliegenden Untersuchung wird dies so gehandhabt. Als zweites Problem der qualitativen Inhaltsanalyse sehen Gläser und Laudel (2010, 199), dass diese letztlich auf die Bestimmung von Häufigkeiten ausgerichtet ist. Im Folgenden wird jedoch Wert darauf

gelegt, die Daten zunächst rein qualitativ zu betrachten und erst in einem zweiten Schritt bezüglich Häufigkeit auszuwerten.

Insgesamt eignet sich die Methode, wenn es darum geht, „sprachliches Material systematisch *zusammenzufassen* [Hervorhebung im Original]“ (Mayring 2010a, 47), und wenn „eine systematische, generalisierende Auswertung im Vordergrund steht“ (Mayring 2010b, 611). Dies trifft auf die hier beschriebene Erhebung zu, in welcher zwar die individuellen Konzepte der Lehrpersonen interessieren, zugleich aber fallübergreifende Tendenzen ausgemacht werden sollen. Von Interesse sind Überzeugungen zu Aspekten, die im Interview-Leitfaden vorgegeben sind, sowie weitere Konzepte, welche von den Lehrpersonen eingebracht werden. Diese sollen geordnet und zusammengefasst werden. Es geht also nicht darum, den Interview-Text Sequenz für Sequenz durchzugehen, um den Text als solchen zu interpretieren, wie dies in sequenzanalytischen Verfahren geschieht (vgl. Schmidt 2010).

Damit kann festgehalten werden, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse gut für die vorliegende Untersuchung eignet, wobei sie dahin gehend angepasst wird, dass das Kategoriensystem bis am Schluss veränderbar bleibt. Eine zweite Modifikation der Methode ist überdies nötig, da die Inhaltsanalyse an Grenzen stösst, „wenn [...] stärker die Tiefenstrukturen des Textes angestrebt werden“ (Mayring 2010b, 611). Die Bezeichnung *qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse* drückt zwar aus, dass sich die Methode nicht nur auf den Inhalt der Kommunikation bezieht. Dennoch ist ein zusätzliches Verfahren beizuziehen, wenn nicht nur allgemeine, verbalisierbare Überzeugungen, sondern auch unbewusste Konzepte erhoben werden sollen. Hierzu bietet sich eine Anlehnung an die dokumentarische Methode an, wie dies Paseka (2010) vorschlägt. Das Vorgehen wird im nächsten Abschnitt skizziert.

7.2.2 Anlehnung an die dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode zeichnet sich dadurch aus, dass sie „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis [eröffnet]“ (Bohnsack et al. 2007, 9). Dies geschieht über den „Wechsel von der Frage, *was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure *ist*, zur

Frage danach, *wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird“ (ebd., 12). Konkret sieht die Methode hierzu zwei Interpretationsschritte vor: die formulierende und die reflektierende Interpretation. Die formulierende Interpretation verfolgt dasselbe Ziel wie die zusammenfassende Inhaltsanalyse: So geht es „darum, das, was von den Akteuren im Forschungsfeld bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde, noch einmal zusammenfassend zu ‚formulieren‘ “ (ebd., 15). Bei der anschliessenden reflektierenden Interpretation rückt die Frage nach dem *Wie* ins Zentrum: Die Forschenden bringen ihre „eigene[n] Interpretationen in ‚Reflexion‘ auf die implizierten Selbstverständlichkeiten des Wissens der Akteure [ein]“ (ebd., 15). Sie deuten also, wovon die Befragten automatisch ausgehen, ohne es direkt anzusprechen. Dadurch kann implizites, der Handlungspraxis zugrunde liegendes Wissen rekonstruiert werden.

Da die formulierende Interpretation mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse vergleichbar ist, wird in der vorliegenden Untersuchung zunächst eine Inhaltsanalyse wie in Kapitel 7.2.1 beschrieben durchgeführt. Zusätzlich wird dann aber in Anlehnung an die reflektierende Interpretation gefragt, wie die Lehrpersonen ihre Aussagen formulieren, welche Begriffe sie verwenden, ob sie etwas besonders stark betonen oder worauf sie als Erstes eingehen. Damit sollen ergänzende Informationen zu den verbalisierten Überzeugungen gewonnen werden, denen sich die Lehrenden möglicherweise selbst nicht bewusst sind. In Tabelle 34 ist ein Ausschnitt aus der Interview-Auswertung abgebildet, welcher diesen Interpretationsschritt veranschaulicht. So wie die Lehrperson ihre Antwort formuliert, ist einerseits Unsicherheit erkennbar, andererseits scheint sie spontan und wenig reflektiert zu antworten.

Fragen	Gekürzte Aussagen inkl. wörtliche Zitate ^a	Wie? (Sprachliche Besonderheiten, verwendete Begriffe, Schwerpunktsetzungen)
Was verstehen Sie unter mündlichen Sprachfähigkeiten?	„Das ist jetzt natürlich wirklich aus dem hohlen Bauch. Ähm, mündliche Sprachfähigkeiten. Ich denke mal, zum einen, dass man einen Sachverhalt, also ja genau, dass man den Sachverhalt ähm korrekt wiedergeben kann und ja, das ist ja dann mehr eine sachbezogene Ebene, und aber auch, dass man sich emotional sprachlich äussern kann.“ <i>Also über Gefühle sprechen kann?</i> Über Gefühle sprechen kann, ja, oder auch eigene Befindlichkeiten eigentlich zum Ausdruck bringen kann, auch verbal. Mündliche Sprachfähigkeit.. Ja.. Und dazu gehört auch, korrekte Sätze bilden können, die Sprache auch wirklich grammatikalisch korrekt anwenden können im Mündlichen. Dann habe ich jetzt die drei wichtigsten	„Das ist jetzt natürlich wirklich aus dem hohlen Bauch.“ / „Vielleicht habe ich auch zu wenig Ideen“ → Unsicherheit „aus dem hohlen Bauch“ → spontan, nicht reflektiert

	genannt. [Vielleicht habe ich auch zu wenig Ideen, was alles noch zu den mündlichen Sprachfähigkeiten gehört.]	
--	---	--

^a Wörtliche Zitate stehen in Anführungs- und Schlusszeichen. Kursiv gesetzt ist eine Rückfrage der Interviewerin. In eckigen Klammern ist eine Aussage vermerkt, welche keine direkte Antwort auf die Frage ist, sondern an anderer Stelle im Interview geäußert wurde.

Tabelle 34: Ausschnitt aus der Auswertung des Interviews 4, Frage nach dem *Wie*

Wie bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgeführt, wird das Tonmaterial nur teilweise wörtlich transkribiert. Sprachliche Auffälligkeiten und bedeutende Formulierungen gehören aber zu den Passagen, die wörtlich verschriftlicht werden. Sie bilden die Grundlage für die reflektierende Interpretation.

Wie erwähnt empfiehlt Paseka (2010) die beschriebene Kombination von qualitativer Inhaltsanalyse und dokumentarischer Methode. Gemäss der Autorin soll nicht nur eine Technik der qualitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung kommen, vielmehr sollen die Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung als nacheinander ablaufende Schritte vollzogen werden. Der oben beschriebene Schritt, welcher Aufschluss über das *Wie* bringen soll, ist dabei Teil der Explikation (vgl. ebd.). Die Explikation dient überdies dem fallinternen Vergleich: Einzelne Textstellen werden mit anderen Passagen verglichen, um zu einer vertieften Deutung zu gelangen (vgl. ebd.; ferner Mayring 2010a). Bei der vorliegenden Auswertung geschieht dies dadurch, dass die Interview-Aussagen in der Spalte *Gekürzte Aussagen inkl. wörtliche Zitate* (vgl. Tabelle 32) bereits so angeordnet sind, dass aufeinander bezogene oder sich erklärende Aussagen beieinanderstehen. Entsprechend kommt es auch vor, dass eine Aussage unter mehreren Fragen aufgeführt ist.

Schliesslich dient die Strukturierung dazu, die zentralen Aspekte in Bezug auf die Fragestellung herauszuarbeiten (vgl. Paseka 2010). Da die Zusammenfassung gemäss induktiver Kategorienbildung aufgrund eines Selektionskriteriums erfolgt ist, ist sie bereits auf die Fragestellung zugespitzt. Folglich können nun die Resultate in den Spalten *Reduktion, weitere Abstraktion* und *Wie?* (vgl. Tabelle 32 und Tabelle 34) herangezogen und sowohl fallintern wie fallübergreifend verglichen werden. Ziel ist, Gemeinsamkeiten und Kontraste ausfindig zu machen und nach Möglichkeit Gruppen von Lehrpersonen mit ähnlichen Überzeugungen zu bilden.

7.3 Ergebnisse der Interviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Interview-Analyse entlang der ersten drei Fragestellungen aufgeführt: Kapitel 7.3.1 thematisiert die Auffassung, welche die Lehrpersonen von mündlichen Sprachfähigkeiten haben, in Kapitel 7.3.2 steht die Förderung und in Kapitel 7.3.3 die Beurteilung im Zentrum. Wie die Lehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einschätzen (Fragestellung 4), wurde hauptsächlich in der Online-Umfrage erhoben (vgl. Kapitel 6.4.9). Diesbezügliche Interview-Aussagen werden im Folgenden in Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Förderung erwähnt (vgl. Kapitel 7.3.2.4).

Erläutert werden jeweils die induktiv respektive deduktiv gebildeten Kategorien. Ziel ist, die Fragebogenergebnisse anhand der Interview-Aussagen zu vertiefen respektive zu konkretisieren. Dies kann angesichts der Stichprobe nur exemplarisch geschehen: So wurden die Interviews mit all denjenigen Lehrpersonen geführt, die sich zur Teilnahme bereit erklärt hatten, eine Auswahl war nicht möglich (vgl. Kapitel 5.2).

Die Profile der einzelnen Lehrpersonen sind Gegenstand des abschliessenden Kapitels 7.3.4. Ziel ist, Gruppen von Lehrenden mit ähnlichen Überzeugungen zu bilden. Für die Videoanalyse (vgl. Kapitel 8) sollen schliesslich einzelne Lehrpersonen ausgewählt werden, die sich möglichst stark voneinander unterscheiden.

Da die Lehrperson des Pilot-Durchlaufs ebenfalls in die Auswertung eingeschlossen wird, besteht die Stichprobe aus $N = 10$ (vgl. Kapitel 5.2).

7.3.1 Was verstehen die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten?

Als Einstieg in das Interview wurden die Lehrpersonen gefragt, was sie unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen. Die Interviewten sollten spontan und in eigenen Worten ihre Definition formulieren. Ordnet man die genannten Fähigkeiten den in Kapitel 2.2 angeführten Kompetenzbereichen zu (vgl. EDK 2011), zeigt sich, dass der Kompetenzbereich *Sprechen* eindeutig prominenter vertreten ist als der Bereich *Hören*. So nennen drei Lehrpersonen ausschliesslich produktive Sprachfähigkeiten. Bemerkenswert ist, dass zwar zwei dieser Lehrpersonen den Teilbereich Teilnahme an Gesprächen ansprechen, das Zuhören im Gespräch aber nicht explizit erwähnen. Fünf weitere Lehrpersonen nennen ebenfalls primär produktive Kompetenzen. Das Zuhören im

Gespräch respektive das Hören führen sie nur zögerlich an. Entweder kommt es ihnen erst im Verlauf des Interviews in den Sinn, oder sie sind unsicher, ob es zur Mündlichkeit zählt. Unsicherheit drückt sich etwa im folgenden Interview-Ausschnitt aus:

LP: „Ich studiere jetzt gerade, ob ich das Hören auch / aber Hören ist für mich eigentlich nicht Mündlichkeit. Ja doch zwar, ist ja dann auch etwas Mündliches. Doch, das Hören würde ich auch noch zur Mündlichkeit nehmen / dass man zuhören muss [von Mundart ins Hochdeutsche übersetzt, Anmerkung N. N.-T.].“ (Pilot)¹⁸

Analoges lässt sich bei einer anderen Lehrperson beobachten: Im Zusammenhang mit mündlichen Lernsituationen nennt sie das Hören. Bei der Beurteilung stellt sie hingegen fest, dass sie kein Instrument zur Beurteilung der Mündlichkeit habe. In diesem Fall fasst sie nur das Sprechen unter die Mündlichkeit; das Hören ist nämlich Teil des Instruments und wird von ihr auch erwähnt. Hier ist also ebenfalls eine Unsicherheit bezüglich Zuordnung des Hörens erkennbar.

Die verbleibenden zwei Lehrpersonen zählen das Zuhören dagegen eindeutig zur Mündlichkeit, wobei sie dialogische Kommunikationssituationen ins Zentrum ihrer Antwort stellen und auf das Zusammenspiel von Sprechen und Zuhören eingehen. Folgendes Zitat soll dies veranschaulichen:

LP: „Ich verstehe unter mündlicher Sprachfähigkeit und Sprachkompetenz die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse, Fragen so zu formulieren, dass sie das Gegenüber verstehen kann. [...] Und dann wäre noch bei der mündlichen Sprachkompetenz insbesondere auch die Fähigkeit, das, was andere sprechen, analog natürlich auch zu verarbeiten, zu verstehen und darauf adäquat zu reagieren. Das wäre natürlich der Idealfall.“ (Lehrperson 5)

Neben der expliziten Definition mündlicher Sprachfähigkeiten geben weitere Interview-Aussagen der Lehrpersonen Aufschluss darüber, was sie unter mündlichen

¹⁸ Die Interview-Aussagen wurden geglättet transkribiert. Eine Ausnahme stellen Satzabbrüche respektive Brüche im Satzbau dar, welche mit / gekennzeichnet sind. In Klammer ist jeweils angegeben, um welche Lehrperson es sich handelt. Spricht die Interviewerin, ist dies kursiv gesetzt. Eine Besonderheit des Interviews mit der Pilot-Lehrperson ist, dass dieses auf Mundart geführt wurde.

Sprachfähigkeiten verstehen. In Tabelle 35 ist aufgeführt, welche Kompetenzbereiche die Befragten im weiteren Verlauf des Interviews ansprechen. Unter Sprechen werden Fähigkeiten gefasst, die sich aufgrund der Aussagen nicht eindeutig dem Zusammenhängenden Sprechen oder der Teilnahme an Gesprächen zuordnen lassen (z. B. adressatengerechtes Sprechen, Aussprache, verständliches Sprechen). Überdies sind zusätzliche Aspekte aufgeführt, welche die Lehrpersonen anführen.

	Sprechen	Zusammenhängendes Sprechen	Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Hören	Aufmerksamkeit	Vorlesen	Grammatik	Wortschatz	Soziale Kompetenzen	n
1. Lernziele	8	1	1	1	1			4	4		10
2. Wahrnehmung Fördersituationen		3	7	2	6	3	4			1	10
3. Fördermassnahmen		10	6	3	3		6	2	1		10
4. Fördermassnahmen in Nicht-Sprachfächern		6	9						1		10
10. Beurteilungsschwerpunkte		8	5	2	5		5		1		10
12. Bilden der Mündlichnote im Fach Deutsch		5	3	1	4		3	1			5
17. Wahrnehmung Kommunikationssituationen		5	8	1	3	3	2				10

Dunkel hinterlegt sind Felder, die sehr prominent genannt werden. Etwas weniger prominente, aber immer noch häufige Nennungen sind hell hinterlegt.

Tabelle 35: Anzahl Lehrpersonen, welche die einzelnen Kompetenzbereiche innerhalb der aufgeführten Kategorien (vgl. Kategoriensystem im Anhang: 10.2) nennen.

Der Vorrang der produktiven gegenüber den rezeptiven Sprachfähigkeiten zeigt sich hier noch eindeutiger: Das Hören bzw. das Zuhören im Gespräch wird deutlich seltener angesprochen als das Sprechen und seine Unterbereiche. Dies widerspiegelt die Gewichtung in Lehrplänen und Lehrmitteln, in welcher die Produktion dominiert (vgl. Eriksson in Belgrad et al. 2008; ferner zu aktuellen Entwicklungen: Kapitel 2.4). Der Teilbereich Hören wird am häufigsten genannt, wenn es um mündliche Fördersituationen im Unterricht sowie die Beurteilung geht. Ersteres deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen die zahlreich auftretenden Zuhörsituationen wahrnehmen und auch als Lernsituationen sehen. Zugleich nennen sie das Hören bei der Frage nach den Lernzielen im

Bereich der Mündlichkeit und nach den Fördermassnahmen deutlich weniger. Dies gilt auch für die Aufmerksamkeit als Teilkompetenz des Hörens: Sie wird im Unterricht zwar als erforderliche respektive geförderte Fähigkeit wahrgenommen, jedoch findet sie ebenfalls keine Erwähnung bei den Antworten zu den Lernzielen und Fördermassnahmen. Entsprechend gilt es zu klären, wie explizit die Förderung des Hörens im Unterricht stattfindet (vgl. 8.2.3).

Dass das Hören relativ prominent als Beurteilungsschwerpunkt genannt wird, kann als Ausdruck davon gedeutet werden, dass es sich leichter beurteilen als fördern lässt. Ein Test zum Hörverstehen gestaltet sich einfacher als die Förderung der diesbezüglich erforderlichen Teilkompetenzen. Eine Lehrperson begründet dies damit, dass die Antworten der Schülerinnen und Schüler schriftlich vorliegen und entsprechend leicht zu beurteilen seien:

LP: „Hörverstehen ist einfach, das mach' ich ja dann auch schriftlich.“

(Lehrperson 3)

Umgekehrtes zeigt sich betreffend Gesprächsfähigkeit: Bei der Förderung ist sie prominenter vertreten als bei der Beurteilung. Es stellt sich die Frage, ob dieser Kompetenzbereich tatsächlich stärker gefördert als beurteilt wird, oder ob er lediglich im Interview weniger Erwähnung findet. Ersteres wäre plausibel angesichts der Herausforderungen, welche die Beurteilung von Gesprächsfähigkeit mit sich bringt: Die in einem Gespräch erbrachten Leistungen sind stets kollektive Leistungen und der anzusetzende Massstab ist keineswegs eindeutig (vgl. Kapitel 2.1).

Betreffend der Frage, was die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen, fällt neben der Dominanz produktiver Sprachfähigkeiten weiter auf, dass einige Lehrpersonen nicht strikt zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten trennen. Ihre Aussagen zur Definition mündlicher Sprachfähigkeiten sowie betreffend Kategorien in Tabelle 35 lassen darauf schliessen, dass sie die Sprachförderung als Ganzes betrachten und weniger in den Kategorien von mündlich gegenüber schriftlich denken. So antwortet eine Lehrperson auf die Frage, wie bei ihr die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten in Nicht-Sprachfächern aussieht, folgendermassen:

LP: „Also in Mensch – Mitwelt [Bezeichnung für naturwissenschaftliches Fach, auch: Mensch und Umwelt, Anmerkung N. N.-T.] wird / werden die

Sprachfähigkeiten sicher gefördert, Wortschatz wird erweitert, da müssen sie Texte abschreiben, können sie Sätze ergänzen. Das denk' ich, ist sicher sehr sprachförderlich.“ (Lehrperson 6)

Andere Interviewte nennen neben mündlichen Sprachfähigkeiten ebenfalls das Schreiben oder auch das (stille) Lesen. Ebenfalls häufig erwähnt wird das Vorlesen (vgl. Tabelle 35), das zwar mündliche und schriftliche Sprachfähigkeiten vereint, letztlich aber auf letzteren basiert (vgl. Kommunikation Lehrplan 21 2013: Konsultation Lehrplan 21). In der Software Lehreroffice¹⁹, die zum Zeitpunkt der Befragung einzelnen Teilnehmenden zur Eingabe der Zeugnisnoten diente, ist es hingegen im mündlichen Bereich aufgeführt.

Schliesslich gibt es Lehrende, welche zwar zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten unterscheiden, aber auf die Frage nach der Förderung oder Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten zunächst ein Beispiel betreffend Schriftlichkeit anführen. So nennt etwa eine Lehrperson als konkrete Fördermassnahme im Bereich der Mündlichkeit, dass die Heilpädagogin auf individuelle Probleme der Kinder eingehe, z. B. bezüglich Rechtschreibung. Sie kommentiert dann selbst, dass dies „dann wieder etwas anderes [ist]“ (Lehrperson 2), es bei der Förderung aber generell um Regeln gehe. Anschliessend zählt sie Schwierigkeiten mit den Fällen und die Arbeit am sprachlichen Ausdruck auf, schliesslich kommt sie auf die Grammatik sowie Leseschwierigkeiten zu sprechen. Eine andere Lehrperson umschreibt als Fördermassnahme, dass sie den Kindern Hinweise gebe, worauf sie stärker achten sollten. Als Beispiel nennt auch diese Lehrperson die Rechtschreibung, wobei sie ebenfalls anfügt, dass dies die Schriftlichkeit betreffe, das Erteilen von Tipps aber ebenso für die Mündlichkeit gelte. Die Aussagen weisen darauf hin, dass das Schriftliche stark im Fokus ist. Den Lehrpersonen scheint es leichter zu fallen, diesbezügliche Beispiele zu geben.

Aus der Analyse der Interview-Aussagen im Hinblick darauf, was die zehn Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen, ist zu schliessen, dass zum einen das Schriftliche stärker im Bewusstsein ist als das Mündliche. Zum anderen dominiert innerhalb des Mündlichen die Sprachproduktion. Anzunehmen ist, dass sich dies auf die Unterrichtspraxis auswirkt: Was stärker im Bewusstsein ist, wird auch prominenter wahrgenommen und gefördert. Ob sich diese Vermutung bestätigt, wird anhand der Frage

¹⁹ <http://www.lehreroffice.ch> [20.09.13]

untersucht, welche mündlichen Kommunikationssituationen die Lehrpersonen in ihrem Unterricht wahrnehmen und wie sie diesen gestalten (vgl. Kapitel 7.3.2.2 und 8.2).

Vergleicht man die direkten Antworten der Lehrpersonen auf die Frage, was sie unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen, hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestaltung und inhaltlichen Ausrichtung, so lassen sich drei Gruppen von Antworten ausmachen. Die grösste Gruppe bilden sechs Interviewte. Deren Antworten zeichnen sich dadurch aus, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten explizit auf den schulischen Kontext bezogen werden und normative Setzungen (im folgenden Zitat: „wie *gut* versteh ich ihn“) zum Ausdruck kommen:

LP: „Wie sich ein Schüler ausdrückt, wenn ich ihm eine Frage stelle, wie antwortet er, wie gut versteh ich ihn, wie kann er artikulieren. Wichtig bei mir ist auch das Auftreten vor der Klasse, also ich sag' jetzt einmal Vorträge. Vorträge gewicht' ich relativ stark, weil ich finde, im späteren Leben ist es ein entscheidender Punkt, wie sie vor die Leute treten, wie sie etwas vorbringen.“
(Lehrperson 3)

Zur zweiten Gruppe lassen sich zwei Lehrpersonen zuordnen, welche ebenfalls Kompetenzen im schulischen Kontext aufzählen, diese aber lediglich als Infinitiv-Formen nennen, ohne sie normativ mittels Adjektiven wie *gut* oder *korrekt* zu besetzen. Die Fähigkeiten werden also als solche genannt, ohne dass damit eine Wertung, wie gut sie beherrscht werden, verbunden wäre:

LP: „Ich verstehe darunter die Fähigkeit, sich auszudrücken, also zu sprechen, vor allem auch an einem Gespräch teilzunehmen, spontan, aber auch etwas Gelerntes von sich zu geben, also zum Beispiel einen Vortrag oder ein Referat, aber auch ein Gedicht.“ (Lehrperson 1)

Die dritte Gruppe schliesslich setzt sich aus zwei Interviewten zusammen, welche in ihrer Antwort über den schulischen Kontext hinausgehen und ein allgemeines Kommunikationsmodell beschreiben. Im Gegensatz zur ersten Gruppe erwähnen sie keine Norm, sondern heben hervor, dass mündliche Sprachfähigkeiten primär der Verständigung dienen sollen:

LP: „Unter mündlichen Sprachfähigkeiten sehe ich Zuhören. Wissen, was man sagen möchte. Das so formulieren, dass der andere, der Adressat das versteht, dass er das Gleiche versteht, was ich gesagt habe. Und ich verstehe darunter auch, dass eine Kommunikation entsteht, ein Wechselspiel zwischen Sprecher – Zuhörer, dann kommt vielleicht eine Antwort zurück oder eine Frage zurück. Es ist ein Wechselspiel. Es ist eigentlich die einfachste zwischenmenschliche Art, miteinander umzugehen.“ (Lehrperson 2)

Die Befragten beziehen sich also entweder auf mündliche Sprachfähigkeiten in der Schule oder auf solche in allgemeinen Kommunikationssituationen. Auf den Unterschied zwischen den institutionsspezifischen und den alltäglichen Sprachfähigkeiten geht niemand ein. Im weiteren Verlauf des Interviews werden einzelne Lehrpersonen explizit gefragt, welches für sie die wichtigsten Unterschiede sind zwischen schulischer und Alltagskommunikation. Dabei betonen alle, dass erstere in Standardsprache stattfindet, während letztere umgangssprachlicher sei. Die Unterrichtssprache wird auch als höflicher beschrieben, während im Alltag derbere Ausdrücke verwendet würden. Weitere Merkmale des schulspezifischen Habitus (vgl. Kapitel 2.3.2) werden nicht genannt.

Bei der sprachlichen Gestaltung der Definitionen fällt ferner auf, dass sich die Lehrpersonen betreffend Reflektiertheit und Strukturiertheit unterscheiden. Die folgenden zwei Zitate werden einander gegenübergestellt, um die Differenz aufzuzeigen.

LP: „Das ist jetzt natürlich wirklich aus dem hohlen Bauch. Mündliche Sprachfähigkeiten... [LP überlegt] Ich denke mal, zum einen, dass man einen Sachverhalt, also ja genau, dass man den Sachverhalt korrekt wiedergeben kann und ja, das ist ja dann mehr eine sachbezogene Ebene, und aber auch, dass man sich emotional sprachlich äussern kann.“ I: „Also über Gefühle sprechen kann?“ „Über Gefühle sprechen kann, ja, oder auch eigene Befindlichkeiten eigentlich zum Ausdruck bringen kann, auch verbal. Mündliche Sprachfähigkeit... [LP überlegt] Und dazu gehört auch, korrekte Sätze bilden können, die Sprache auch wirklich grammatikalisch korrekt anwenden können im Mündlichen.“ (Lehrperson 4)

LP: „Ich verstehe unter mündlicher Sprachfähigkeit und Sprachkompetenz die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse, Fragen so zu formulieren, dass sie das Gegenüber verstehen kann. Das ist mal das Erste und das Zweite, das ich darunter auch verstehen kann, dass man das auch so verwenden kann, dass das in einer bestimmten Form erscheint, also das eine das ist die Standardsprache, auf die ich Wert lege, das andere ist die deutsche Grammatik, sie muss keine schriftliche Grammatik sein, aber doch eine Grammatik, die über den Einwortsatz hinausgeht. Und dann wäre noch bei der mündlichen Sprachkompetenz insbesondere auch die Fähigkeit, das, was andere sprechen, analog natürlich auch zu verarbeiten, zu verstehen und darauf adäquat zu reagieren. Das wäre natürlich der Idealfall.“ (Lehrperson 5)

Lehrperson 4 macht durch die Wendung *aus dem hohlen Bauch* deutlich, dass sie spontan antwortet und keinen fixen Begriff von Mündlichkeit hat. Sie impliziert damit zugleich, dass es diesen gibt, was durch eine weitere Bemerkung im Verlauf des Interviews bestärkt wird: „Vielleicht habe ich auch zu wenig Ideen, was alles noch zu den mündlichen Sprachfähigkeiten gehört.“ Demgegenüber betont Lehrperson 5 in ihrer Antwort mehrmals, dass sie ihre persönliche Auffassung wiedergibt, wie dies auch durch die Frageformulierung (*Was verstehen Sie ...*) impliziert war. Sie gliedert ihre Definition, indem sie die einzelnen Punkte durchnummeriert. Die so strukturierte Antwort wirkt entsprechend reflektiert. Die Definition ist auch insofern differenziert, als die Lehrperson zwischen einer mündlichen und einer schriftlichen Grammatik unterscheidet.

Inwiefern sich die sprachliche Gestaltung und die inhaltliche Ausrichtung der Definitionen in den Aussagen zur Förderung widerspiegeln, wird in Kapitel 7.3.2 analysiert.

7.3.2 Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht

Dieses Kapitel widmet sich der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten. Von Interesse ist, welche Lernziele die Lehrpersonen im mündlichen Bereich verfolgen (vgl. Kapitel 7.3.2.1) und wie die Interviewten mündliche Kommunikationssituationen im Unterricht wahrnehmen (vgl. Kapitel 7.3.2.2). Der anschließende Abschnitt (Kapitel 7.3.2.3) geht der

Frage nach, was die Lehrpersonen unter einer guten Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten verstehen und wie sie die Förderung in ihrem Unterricht beschreiben. Dabei werden sowohl Sprachfächer wie Nicht-Sprachfächer in den Blick genommen. Von Interesse ist, wie gezielt die Förderung gemäss Schilderung stattfindet. Als Nächstes wird herausgearbeitet, als wie notwendig die Lehrpersonen die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten einschätzen und für wie gut realisierbar sie diese halten (vgl. Kapitel 7.3.2.4). In Kapitel 7.3.2.5 wird schliesslich auf den Stellenwert eingegangen, welchen die Lehrpersonen den mündlichen Sprachfähigkeiten im Unterricht zuschreiben.

7.3.2.1 Lernziele

In den Interviews sollten die Lehrpersonen die drei wichtigsten Lernziele nennen, die sie im Bereich der mündlichen Sprachfähigkeiten verfolgen. Ihre Aussagen werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse zusammengefasst. Induktiv können dabei die in Abbildung 16 aufgeführten Unterkategorien gebildet werden (vgl. Anhang: 10.2, Kategorien 1.1-1.6).

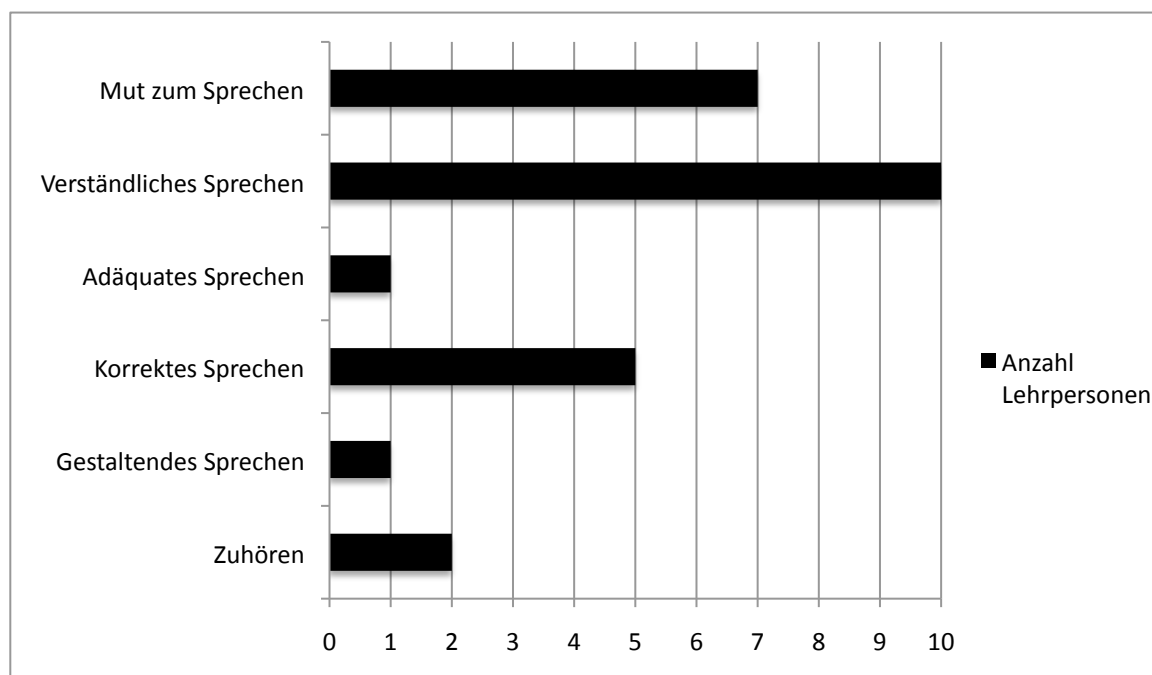


Abbildung 16: Lernziele - Antworten der Lehrpersonen

Ergänzend werden die Aussagen im Hinblick auf die darin genannten Teilkompetenzen betrachtet. Dies geschieht mittels deduktiver Unterkategorien, die aus den Grundkompetenzen der EDK (2011) abgeleitet werden, sowie der induktiv gewonnenen Unterkategorie *Wortschatz*. Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, dominieren dabei die

produktiven Sprachfähigkeiten. Die in Abbildung 16 aufgeführten induktiven Unterkategorien belegen dies eindrücklich: Für die produktiven Sprachfähigkeiten können fünf Kategorien unterschieden werden, während das Zuhören von den Lehrpersonen wenig ausdifferenziert wird. Lernziele in diesem Bereich werden ohnehin nur von zwei Lehrpersonen genannt. Dabei beziehen sich beide auf den engen Zusammenhang von Zuhören und Verstehen. Weitere Aspekte wie die Aufmerksamkeitsfokussierung, Zuhören zum Genuss oder die Reflexion über das Zuhören (vgl. Krelle 2010) sprechen sie nicht an:

LP: „Also für mich gehört für die Mündlichkeit sicher auch noch das Zuhören dazu. Also dass das Kind auch zuhören kann und nicht nur sprechen kann. Das Zuhören, das Verstehen und dann das Umsetzen in der Mündlichkeit. Das hat bei mir einen hohen Stellenwert.“ (Lehrperson 9)

LP: „Zuerst einmal geht es darum, dass sie [die Schülerinnen und Schüler, Anmerkung N. N.-T.] richtig zuhören können. Das dünkt mich, ist einfach eine zentrale Fähigkeit, die auch immer mehr abhandenkommt. [...] Im Zentrum steht eindeutig die Kommunikation, bei allen drei Zielen. Es geht um die Kommunikation, und einerseits ist das das Aufnehmen, das Verstehen und auf der anderen Seite das Selberformulieren.“ (Lehrperson 5)

Bei den produktiven Sprachfähigkeiten fällt auf, dass alle Lehrpersonen Lernziele nennen, welche das verständliche Sprechen betreffen. Die Verständlichkeit umfasst dabei die Artikulation wie den Inhalt. Demgegenüber erwähnt lediglich die Hälfte Lernziele, welche auf das korrekte Sprechen abzielen. Zieht man weitere Aussagen der Lehrenden zu ihrer Förderpraxis bei, bestätigt sich diese Tendenz: Die Korrektheit ist ein Ziel neben anderen. Deutlich wird dies auch bei denjenigen Lehrpersonen, welche Kärtchen mit Aspekten mündlichen Sprachhandelns in eine Reihenfolge bringen sollten (vgl. Kapitel 7.1: Abbildung 14 und Abbildung 15). Das Kärtchen mit dem Schwerpunkt *Grammatische Korrektheit* wird auf einer mittleren Hierarchiestufe verortet. Für die Lehrpersonen haben andere Schwerpunkte demnach höhere Priorität. Falls diese Aussagen mit der Unterrichtspraxis übereinstimmen, ist Baurmanns (1984) Forderung erfüllt, wonach die kommunikative Funktion von Äusserungen zentraler sein sollte als ihre Korrektheit (vgl. Kapitel 2.5).

Auffällig ist, dass die beiden Lehrpersonen, welche bei der Definition mündlicher Sprachfähigkeiten allgemein auf die Kommunikation Bezug nehmen und als oberstes Ziel die Verständigung nennen, auch bei den Lernzielen das korrekte Sprechen nicht erwähnen. Bei der Schilderung von Fördermassnahmen zählt die eine Lehrperson dann aber als Erstes Massnahmen auf, welche die Korrektheit betreffen. Möglicherweise fällt es ihr leichter, Förderbeispiele in diesem Bereich zu beschreiben, oder das korrekte Sprechen ist doch stärker in ihrem Unterricht verankert, als ihr bewusst ist.

Sieben Befragte weisen darauf hin, dass es ihnen wichtig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler zu sprechen trauen. Das adäquate und das gestaltende Sprechen werden dagegen nur je einmal angesprochen. Um weitere Anhaltspunkte zu erhalten, werden in Kapitel 7.3.3.2 die Lernziele mit den Beurteilungsschwerpunkten, welche die Lehrpersonen nennen, verglichen.

7.3.2.2 Wahrnehmung mündlicher Kommunikationssituationen im Unterricht

Im Unterricht kommen zahlreiche mündliche Kommunikationssituationen vor. Für die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten können und sollen diese herangezogen werden (vgl. Kapitel 2.5). Die Frage stellt sich, welche dieser Situationen die Lehrpersonen wahrnehmen respektive zur Förderung nutzen.

Die Interviewten sollten beim kurzen Gespräch gleich am Beobachtungstag aufzählen, welche mündlichen Kommunikationssituationen es in den besuchten Lektionen gegeben hat. Ergänzend wurden sie gezielt auf einzelne Situationen hingewiesen und gefragt, welche Kompetenzen dabei im Vordergrund standen. Die so erhaltenen Antworten werden später mit den tatsächlich aufgetretenen Situationen verglichen, die durch die Videoaufnahmen festgehalten wurden. Untersucht wird, ob sich die Lehrpersonen der verschiedenen mündlichen Konstellationen bewusst sind oder ob sie nur einzelne mündliche Situationen nennen respektive bei den gezielten Fragen gar keine mündlichen Sprachfähigkeiten aufzählen. Die Aussagen werden entsprechend in die Kategorien *punktuell* bzw. *umfassend* eingeteilt (vgl. Anhang: 10.2, Kategorien 17.1-17.2). Da sich die Kategorien auf die genannten Situationen beziehen und nicht auf die einzelnen mündlichen Sprachkompetenzen, die dabei relevant sind, wird die Kategorie *umfassend* auch dann

codiert, wenn die Lehrpersonen nur produktive Sprachfähigkeiten erwähnen, jedoch viele verschiedene mündliche Kommunikationssituationen anführen.

Über alle Interviews hinweg wird deutlich, dass sich die Mehrheit der hierzu befragten Lehrpersonen (n = 9) der verschiedenen Konstellationen bewusst ist: Sechs Interviewte nehmen die besuchten Lektionen umfassend in den Blick. Die einen zählen die Unterrichtssituationen, die stattgefunden haben, nacheinander auf und erläutern, welche mündlichen Sprachfähigkeiten dabei im Vordergrund standen. Andere beginnen ihre Antwort mit der Bemerkung, dass es sehr viele mündliche Kommunikationssituationen gegeben habe. Sie machen darauf aufmerksam, dass Gespräche zwischen ihnen und den Kindern, aber ebenso unter den Schülerinnen und Schülern stattgefunden haben, und zählen dann einzelne davon auf. Dabei werden auch kurze Sequenzen wie das Erteilen eines mündlichen Auftrags genannt:

LP: „Also ich habe das Gefühl, ganz viele. Da waren einerseits meine Aufträge, die ich erteilt habe. Dann mussten sie zum Teil auch nachfragen, wie das gemeint war. Sie mussten lesen [gemeint ist vorlesen, Anmerkung N. N.-T.]. Sie mussten miteinander sprechen in der Partnerarbeit, sich austauschen, wie sie antworten auf diese Fragen. Ähm was war noch? Dann das Gedicht, wo wir miteinander versucht haben, das Gedicht auswendig zu lernen. Und da habe ich auch bewusst sie halblaut vorsprechen lassen mit der Bewegung dazu, dass das besser lernbar wäre. Das ist nicht für alle Lerntypen so. Aber auch dort, man kann auch oft von den anderen lernen, wenn man etwas hört. [...]“ (Lehrperson 9)

Das Zitat macht deutlich, dass die Lehrperson ganz verschiedene Fähigkeiten erkennt, welche von den Kindern verlangt respektive in welchen sie gefördert werden: neben dem Ausführen eines mündlichen Auftrags etwa das Nachfragen, der Austausch zu zweit oder das Auswendiglernen. Eine andere Lehrperson zählt als mündliche Kommunikation die Begrüssung der Kinder vor der Schulzimmertüre auf. Die bis hierhin geschilderten Antworten zeugen also von einer breiten Analyse des mündlichen Unterrichtsgeschehens. Bei einer Lehrperson fällt allerdings auf, dass sie die Vielseitigkeit der in ihrem Unterricht stattfindenden Situationen erfasst, zugleich aber im Verlauf des Interviews auf den Frontalunterricht hinweist und hierzu bemerkt:

LP: „[...] wenn du nur Frontalunterricht machst, ein Schüler antwortet, Lehrer fragt, Schüler antwortet, danach wird leise gearbeitet, da hast du überhaupt keine Mündlichkeit.“ (Lehrperson 4)

Dass der Frontalunterricht hohe Anforderungen an die Zuhörfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stellt, scheint der Lehrperson in dieser Sequenz nicht bewusst zu sein.

Was die verbleibenden drei Lehrpersonen betrifft, so weisen sie in ihren Aussagen nur auf einzelne mündliche Kommunikationssituationen hin. Am extremsten ist dies bei einer Lehrperson, welche lediglich eine Situation nennt. Eine andere Lehrperson führt zwar mehrere Situationen an, erwähnt aber beispielsweise nicht, dass ein Hörverstehen stattgefunden hat – eine Unterrichtssequenz, welche einen Grossteil der besuchten Lektionen ausmachte. Möglicherweise hat die Lehrperson aber die Frage nach den mündlichen Kommunikationssituationen so verstanden, dass sie dialogische Situationen nennen soll. Bei der dritten Person ist schliesslich interessant, dass sie die meisten geplanten Situationen aufzählt, spontan durchgeführte mündliche Kommunikationssituationen dagegen ausser Acht lässt. So hat sie aufgrund eines Konflikts unter den Schülerinnen und Schülern nach der Pause einen Klassenrat einberufen. Explizit auf diesen angesprochen, wird deutlich, dass es ihr hierbei um die Sache und nicht um die Sprache ging. Ausserdem bringt diese Lehrperson das Diktat, bei welchem sie der Klasse einen Text mündlich diktiert, nicht in Verbindung mit den mündlichen Sprachfähigkeiten. Bei der Nachfrage, welche Kompetenzen beim Diktat gefördert werden, erwähnt sie dann das Zuhören und die Aufmerksamkeit.

Festzuhalten ist, dass die Aussagen der Lehrpersonen unterschiedlich stark reflektiert scheinen in Bezug auf die mündlichen Kommunikationssituationen. Insgesamt dominiert aber eine umfassende Sichtweise auf das mündliche Unterrichtsgeschehen.

Ergänzend zur Frage nach den mündlichen Kommunikationssituationen sollten die Lehrpersonen angeben, welche Lernangebote es in den besuchten Lektionen im Bereich des Mündlichen gab. Auch hier wurde die offene Frage durch gezieltes Nachfragen ergänzt: Die Interviewten sollten in Bezug auf konkrete Unterrichtssituationen ausführen, welche Ziele sie darin verfolgt haben respektive welche mündlichen Sprachfähigkeiten dabei

gefördert wurden. Die Antworten wurden – wie auch die Aussagen auf die Frage nach den mündlichen Kommunikationssituationen – danach ausgewertet, welche mündlichen Teilkompetenzen die Lehrpersonen nennen. In Kapitel 7.3.1 wurden die Ergebnisse bereits zusammengefasst. An dieser Stelle sollen sie nun mit den Teilkompetenzen verglichen werden, welche die Lehrpersonen als Lernziele nennen: Haben die Teilkompetenzen, welche die Lehrpersonen primär verfolgen, einen Einfluss darauf, welche Situationen ihnen zur Förderung dienen bzw. welche sie wahrnehmen?

Gemäss ihren drei wichtigsten Lernzielen fördern die Lehrpersonen insbesondere die produktiven mündlichen Sprachfähigkeiten (vgl. Kapitel 7.3.2.1). Diese Gewichtung widerspiegelt sich allerdings nicht in den Aussagen zu den Lernangeboten. Vielmehr nennen sechs Lehrpersonen im Rückblick auf den besuchten Unterrichtshalbtag das Hören respektive das Zuhören im Gespräch als Fähigkeiten, die gefördert wurden. Nur eine Lehrperson hat das Zuhören auch als eines ihrer wichtigsten Lernziele angeführt. Für die anderen Lehrpersonen stellt die Förderung rezeptiver Sprachfähigkeiten möglicherweise ein Lernziel dar, das aber nicht den gleichen Stellenwert hat wie Lernziele zu produktiven Sprachfähigkeiten. Eine andere Erklärung ist, dass die Förderung des (Zu-)Hörens weniger stark in ihrem Bewusstsein verankert ist, weshalb sie es nicht als Lernziel erwähnen.

Ferner fällt auf, dass das Vorlesen in Bezug auf die konkreten Unterrichtslektionen prominent genannt wird: Vier Lehrpersonen führen es als geförderte Teilkompetenz an (vgl. Kapitel 7.3.1). Bei den Lernzielen wurde es zwar nicht erwähnt, möglicherweise nimmt es im tatsächlichen Unterricht aber einen bedeutenden Platz ein. Dabei wird es, wie die Aussagen der Lehrpersonen implizieren, der mündlichen Förderung zugeschrieben. Auch wenn das Vorlesen mündliche Sprachfähigkeiten beinhaltet, ist es letztlich aber der Leseförderung zuzuordnen (vgl. ebd. respektive Kommunikation Lehrplan 21 2013: Konsultation Lehrplan 21).

Der Vergleich macht deutlich, dass die Lehrpersonen im Unterricht die Förderung anderer oder mehr mündlicher Teilfähigkeiten zu verfolgen scheinen als derjenigen, die sie als Lernziele aufzählen. Einzig drei Lehrpersonen nehmen in den besuchten Lektionen – ihren Lernzielen gemäss – nur die Förderung produktiver Sprachfähigkeiten in den Fokus. Dies widerspiegelt sich darüber hinaus in ihrer Wahrnehmung der mündlichen

Kommunikationssituationen. Die anderen Lehrpersonen weisen dagegen bei der Frage, welche mündlichen Kommunikationssituationen es im Unterricht gegeben hat, auf das Hören, die Aufmerksamkeit als Voraussetzung des Hörens und/oder das Zuhören im Gespräch.

Insgesamt schränken die Lernziele den Blick demnach nicht ein. Analoges gilt für die Auffassung, welche die Lehrpersonen von den mündlichen Sprachfähigkeiten haben: Die Interviewten zählen im Hinblick auf den besuchten Unterricht mehr mündliche Teilkompetenzen auf, als sie bei der Definition anführen. Ausnahmen stellen zwei der bereits erwähnten Lehrpersonen dar, welche in ihrer Beschreibung mündlicher Sprachfähigkeiten ebenfalls nur auf produktive Fähigkeiten eingehen.

Somit zeigt die Auswertung der Interview-Aussagen im Hinblick auf die Wahrnehmung des mündlichen Geschehens, dass sich die Lehrpersonen der mündlichen Kommunikationssituationen in ihrem Unterricht mehrheitlich bewusst sind. Die meisten Interviewten gehen dabei – anders als bei den drei wichtigsten Lernzielen sowie der Definition – auch auf die rezeptiven mündlichen Sprachfähigkeiten ein.

Unterschiede zwischen den Interviewten sind ferner auszumachen, was die Reflektiertheit der Antworten betrifft.

7.3.2.3 Merkmale guter Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten

Dieses Kapitel geht der Frage nach, worin eine gute Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten gemäss den Lehrpersonen besteht bzw. wie sie diese in ihrem Unterricht betreiben. Zunächst wird die Frage ohne spezifischen Fachbezug erörtert. Anschliessend wird der Fokus auf die Förderung in Nicht-Sprachfächern gelegt.

Merkmale guter Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten

Die Lehrpersonen sollten im Interview Merkmale aufzählen, die für sie eine gute Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten ausmachen. Zugleich sollten sie anhand konkreter Beispiele aus ihrem Unterricht erläutern, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler im Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten unterstützen. Aus den Antworten wurden induktiv

Kategorien gebildet. Diese sind in Abbildung 17 aufgeführt (vgl. Anhang: 10.2, Kategorien 3.1-3.11).

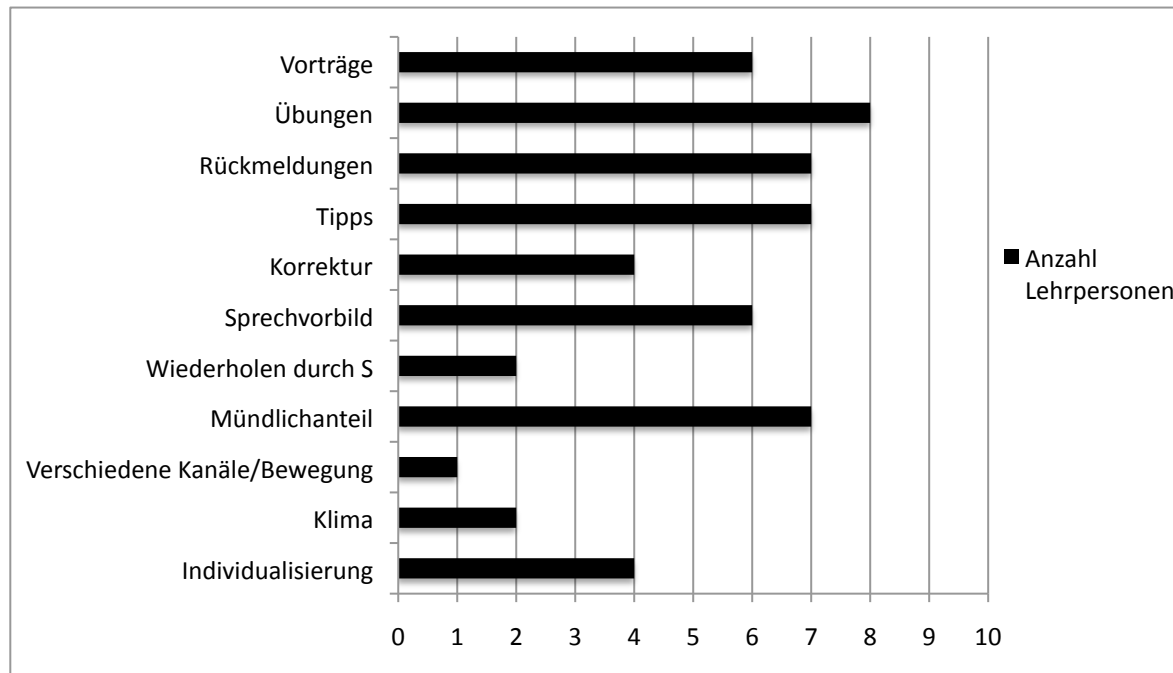


Abbildung 17: Fördermassnahmen und Merkmale guter Förderung – Antworten der Lehrpersonen

Am prominentesten genannt werden Lernarrangements, in welchen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, mündliche Sprachfähigkeiten zu trainieren: Solche Übungen zeichnen sich dadurch aus, dass die ganze Klasse aktiv beteiligt ist und die mündlichen Sprachfähigkeiten im Fokus stehen. Die Interviewten nennen etwa das Einüben von Gesprächsregeln im Klassenrat oder das verständliche Erzählen im Morgenkreis. Unter eine eigene Kategorie werden Vorträge gefasst, da diese auffällig häufig genannt werden: Sie scheinen eine sehr präsente Fördermassnahme zu sein. Wie Tabelle 35 (vgl. Kapitel 7.3.1) zu entnehmen ist, werden bei der Schilderung von Förderbeispielen insbesondere produktive Sprachfähigkeiten angesprochen. Demgegenüber wird das Zuhören im Gespräch sowie das Hören nur von einzelnen Lehrpersonen erwähnt. Unter letzterem werden insbesondere Hörverständnisse genannt. Dabei wird deutlich, dass die Lehrpersonen die Überzeugung vertreten, dass sich die Schülerinnen und Schüler insbesondere dann verbessern, wenn sie wiederholt Hörverständnisse durchführen.

Die bisher thematisierten Fördermassnahmen stellen jeweils bestimmte mündliche Sprachfähigkeiten in den Fokus, um diese zu trainieren. Daneben streicht ein Grossteil der Befragten die Bedeutung von Kommunikationsanlässen irgendwelcher Art hervor, bei

welchen die Schülerinnen und Schüler zum Sprechen kommen (vgl. Kategorie *Mündlichanteil*). Hier wird der Überzeugung Ausdruck verliehen, dass der Redeanteil der Lernenden möglichst hoch sein sollte. Zwei Lehrpersonen betonen dabei, dass eine Voraussetzung dafür eine angstfreie, lockere Atmosphäre ist, in welcher sich die Lernenden zu sprechen trauen. Fünf andere Lehrpersonen sagen im Interview, dass sie die mündliche Beteiligung der Kinder aktiv einfordern, indem sie auch Lernende aufrufen, welche sich nicht von sich aus melden.

Sechs Befragte weisen ferner darauf hin, dass sie selbst oder Schülerinnen und Schüler als Sprechvorbild für die anderen fungieren. Wie der Aspekt des Mündlichanteils ist auch dieser Punkt Teil einer Förderung, die beiläufig erfolgt.

Somit verstehen die Lehrpersonen unter einer guten Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten eine Förderung, die einerseits angeleitet, andererseits nebenbei erfolgt. Vergleicht man diese Ansicht damit, was in der einschlägigen Literatur für die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten postuliert wird (vgl. Kapitel 2.5), so zeigt sich, dass die Forderung nach einem hohen Redeanteil der Lernenden sowie das (explizite) Üben von Teilfähigkeiten abgedeckt ist. Ob die Lehrpersonen authentische Kommunikationen nutzen, gilt es exemplarisch im Vergleich mit der Unterrichtspraxis zu untersuchen. Dasselbe gilt für die Frage, wie konkrete Aufgabenstellungen aussehen. Die Differenzierung als ein Kriterium guter Aufgabenstellungen wird von vier Lehrpersonen im Interview angesprochen: Sie streichen hervor, dass eine gute Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten die individuellen Entwicklungsstände berücksichtigt. Auf welche Differenzierungsmethoden sie dabei zurückgreifen, soll ebenfalls der partielle Praxiseinblick erhellen (vgl. Kapitel 8).

In der einschlägigen Literatur wird ferner gefordert, dass die Lernenden zeitnahe und regelmässiges Feedback erhalten (vgl. Kapitel 2.5). Auch diesem Postulat scheinen die Lehrpersonen zu folgen: Das Geben von Rückmeldungen ist laut ihren Aussagen zentraler Bestandteil der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten. Die Interviewten präzisieren, dass entweder sie den Kindern ein Feedback geben oder dass diese voneinander Rückmeldungen erhalten. Weiter weisen die Lehrenden darauf hin, dass sie den Lernenden auch Tipps geben, wie sie ihre mündlichen Sprachfähigkeiten verbessern können. So führt Lehrperson 7 in Bezug auf Hörverständnisse aus:

LP: „Und jetzt gibt's Kinder, die auditiv sehr stark sind. Und denen empfehl' ich jeweils: Schreib nichts auf. Hör konzentriert zu, das ist deine Stärke, du kannst mehr aufnehmen auf die Art. Anderen, welche visuell veranlagt sind, sagen wir [Lehrperson und Heilpädagogin, Anmerkung N. N.-T.]: Hör zu und schreib gerade auf, was du dabei hörst [...].“ (Lehrperson 7)

Als weitere Bestandteile der Förderung nennen die Lehrpersonen Korrekturen sowie die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, ihren Beitrag nochmals zu wiederholen. Das Korrekturverhalten wird bei der Beurteilung thematisiert, da dieses unter dem Aspekt der Norm betrachtet wird (vgl. Kapitel 7.3.3.2).

Dass die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten über eine methodische Vielfalt stattfinden sollte (vgl. Kapitel 2.5), wird lediglich von einer Lehrperson angesprochen. Sie betont, dass erfolgreiches Sprachlernen über verschiedene Kanäle zu erfolgen habe, da gewisse Kinder auditiv stark seien, andere besser über das Sprechen oder Schreiben lernen könnten. Auch bewegter Unterricht gehöre dazu:

LP: "Ich bin eben der Meinung, dass man sich durch Bewegung sehr viel merken kann.“ (Lehrperson 9)

Das letzte Postulat schliesslich, wonach mit den Kindern über Gespräche nachgedacht werden soll und Kommunikationsausschnitte analysiert werden sollen, wird bei den Fördermassnahmen von keiner Lehrperson angesprochen. Lehrperson 8 verweist allerdings auf die Bedeutung der Reflexion bei ihren Ausführungen darüber, was sie unter mündlichen Sprachfähigkeiten versteht:

LP: „Also nicht einfach nur: Ja, die Sprache oder das Mündliche ist jetzt halt da [...], sondern dass man zwischendurch auch drüber nachdenkt und sich Gedanken macht: Ja wie wirkt das, was ich spreche, oder wie wird das verstanden, was ich sage? Versteht man mich überhaupt?“ (Lehrperson 8)

In der Beschreibung der Lehrpersonen, wie ihre Förderpraxis aussieht, werden also viele der in der einschlägigen Literatur formulierten Empfehlungen angesprochen. Ob die Schilderung sich in der tatsächlichen Förderung widerspiegelt, wird in Kapitel 8.2.2 anhand einzelner Praxiseinblicke thematisiert.

In der Online-Umfrage wurde der These nachgegangen, ob die gezielte Förderung nur in den Sprachfächern oder auch in Nicht-Sprachfächern stattfindet. Die Fragebogen-Antworten ergaben, dass Ersteres unbestrittener ist, die mündlichen Sprachfähigkeiten aber auch in Nicht-Sprachfächern trainiert werden (vgl. Kapitel 6.4.1). Wie Letzteres gemäss den interviewten Lehrpersonen aussieht, wird im folgenden Abschnitt ausgeführt.

Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten in Nicht-Sprachfächern

Um die Fragebogen-Ergebnisse zu vertiefen, wurden den Lehrpersonen in den Interviews die Ergebnisse zu Mensch und Umwelt sowie Mathematik vorgelegt (vgl. Kapitel 7.1). Die Lehrpersonen sollten angeben, ob sich die Befunde mit ihrer Ansicht decken, und gegebenenfalls durch konkrete Beispiele veranschaulichen, wie die gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten in den besagten Fächern aussieht.

Aus den Antworten wurden wiederum induktiv Kategorien gebildet. In Abbildung 18 ist aufgeführt, wie viele Lehrpersonen jeweils eine Kategorie genannt haben (vgl. Anhang: 10.2, Kategorien 4.1-4.4).

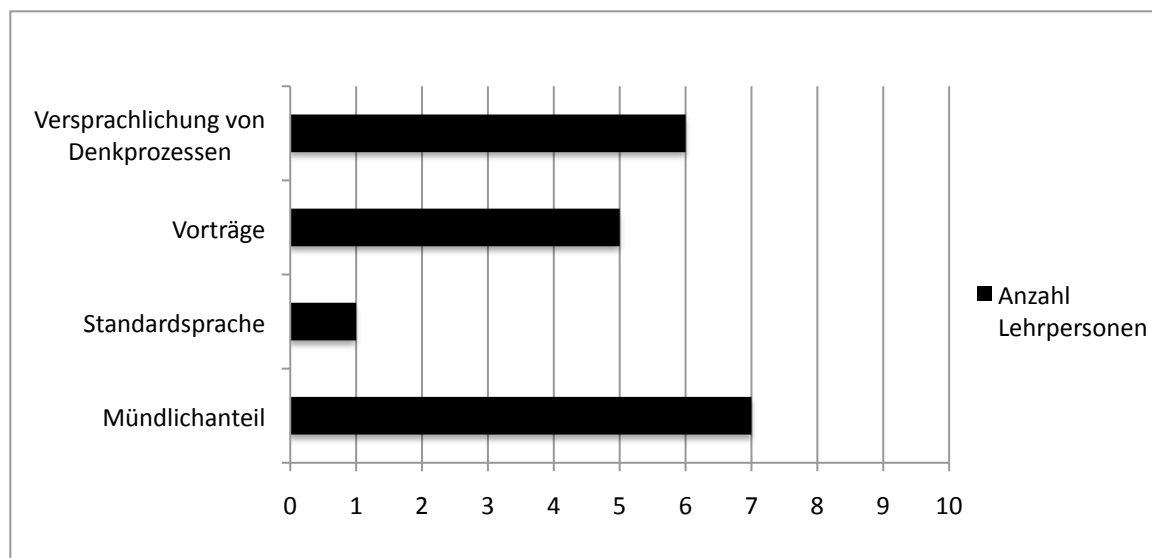


Abbildung 18: Fördermassnahmen in Nicht-Sprachfächern – Antworten der Lehrpersonen

Die erste Kategorie umfasst Antworten, in welchen die Lehrpersonen auf Denkprozesse hinweisen, welche mündliche Sprachfähigkeiten erfordern. Eine Lehrperson sagt etwa in Bezug auf das Fach Mathematik:

LP: „Mathematik ist ein Fach, in dem die mündliche Sprachkompetenz gerade enorm wichtig ist: das Erklären, Begründen, Argumentieren, Vergleichen, Beobachten, das setzt ja immer mündliche Sprachkompetenz voraus.“
(Lehrperson 5)

Die Aussage lässt darauf schliessen, dass die Förderung nicht gezielt stattfindet. Vielmehr zeichnet sich hier die Überzeugung ab, dass die gesprochene Sprache dadurch trainiert wird, dass sie angewandt wird. Diese Ansicht drücken viele der Befragten mit Bezug auf die Versprachlichung von Denkprozessen aus. Daher werden die Aussagen in einer eigenen Kategorie, gesondert von der Kategorie *Mündlichanteil* gefasst. Unter *Mündlichanteil* fallen die restlichen Aussagen, in welche die Überzeugung zum Ausdruck kommt, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten durch beiläufiges Training gefördert werden.

Die Kategorien *Vorträge* und *Standardsprache* beziehen sich demgegenüber auf Beispiele gezielter Förderung. Wie bei den Sprachfächern zeigt sich auch hier, dass das Halten von Vorträgen eine prominente Stellung einnimmt. Eine Erklärung hierfür ist, dass das monologische Sprechen einfacher gefördert und beurteilt werden kann als das dialogische Sprechen, welches durch die grössere Interaktivität komplexer ist und stets eine kollektive Leistung darstellt.

Der Vergleich der Kategorien in Abbildung 18 mit denen in Abbildung 17 macht zugleich deutlich, dass die Interviewten weniger Aspekte ansprechen. Zudem können aus ihren Aussagen zwei Kategorien gebildet werden, die in Zusammenhang mit den Sprachfächern nicht auftreten. Aus diesem Befund kann die Hypothese gebildet werden, dass die Interviewten die Förderung in Sprachfächern und in Nicht-Sprachfächern unterschiedlich wahrnehmen. Es scheint, dass in den Nicht-Sprachfächern die beiläufige Förderung überwiegt. Eine Lehrperson sagt dies explizit:

LP: „Die Förderung, dass sie [die Förderung, Anmerkung N. N.-T.] gezielt auf ein Problem abzielt, ist natürlich [sic!] im Deutsch grösser als in Mensch und Umwelt. Aber auch in Mensch und Umwelt ist es so, dass wir sehr viele Sprechanlässe schaffen, und nicht einfach nur die Dinge theoretisch begutachten oder abhandeln oder so.“ (Lehrperson 2)

Ihrer Antwort ist zu entnehmen, dass sie der Überzeugung ist, dass das Fach Deutsch primärer Ort der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten sein sollte. Diese Überzeugung wird ebenfalls in drei weiteren Interviews deutlich. Damit sind auch die Ergebnisse in Kapitel 6.4.1 differenziert zu betrachten: Aufgrund der Interview-Aussagen ist zu vermuten, dass die Lehrpersonen die Frage nach der gezielten Förderung in verschiedenen Fächern auch dann bejaht haben, wenn sie die mündlichen Sprachfähigkeiten nur *beiläufig* fördern.

Abschliessend sollen zwei Interview-Aussagen einander gegenübergestellt werden, welche die bereits geschilderte Beobachtung stützen, dass die Lehrpersonen ein unterschiedliches Bewusstsein für die Mündlichkeit im Unterricht haben (vgl. Kapitel 7.3.2.2). Mit Bezug auf die Förderung im Fach Mathematik wurde Lehrperson 5 bereits oben zitiert. Der Ausschnitt zeigt, dass sich die Lehrperson der Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten im Fach Mathematik sehr bewusst ist. Dies lässt sich auch aus ihrer Wortwahl schliessen: So betont sie, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten in Mathematik „gerade enorm wichtig“ (Lehrperson 5) sind. Als Kontrast hierzu kann die Antwort von Lehrperson 4 herangezogen werden:

LP: „Also es ist mir da manchmal nicht so wichtig, ob sie jetzt den Satz korrekt gebildet haben, aber ich sehe einfach, sie können jetzt diesen Fachbegriff in der richtigen Situation anwenden. Obwohl es ist, ja, ist ja schon auch mündliche

Sprachfähigkeit. Ich mein', wenn man das Vokabular oder den Wortschatz erweitert, hat's ja schon mit Sprachfähigkeit zu tun, ja.“ (Lehrperson 4)

Diese Lehrperson wird sich im Verlauf ihrer Aussage der mündlichen Sprachfähigkeiten im Mathematik-Unterricht bewusst. Das Interview regt sie zum Reflektieren an.

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, dass die Lehrpersonen viele Aspekte nennen, welche in der einschlägigen Literatur hinsichtlich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten empfohlen werden. Darüber hinaus wurde deutlich, dass das Fach Deutsch als primärer Ort der Förderung angesehen wird und die Förderung in Nicht-Sprachfächern typischerweise implizit abzulaufen scheint. Doch auch betreffend des Fachs Deutsch bleibt offen, in welchem Verhältnis die gezielte und die beiläufige Förderung stehen. Eine Lehrperson stellt in Bezug auf ihren Unterricht fest, dass letztere klar überwiegt:

LP: „Ja also in der Mündlichkeit ist es schon nicht so, dass ich mir klar sage, heute will ich sie [die Schülerinnen und Schüler, Anmerkung N. N.-T.] wieder mal in dem und dem fördern. Also es ist schon eher eben so vor allem die Schriftlichkeit, wo ich versuche sie zu fördern.“ (Lehrperson 1)

7.3.2.4 Notwendigkeit und Realisierbarkeit der Förderung

Die folgenden Abschnitte sollen Aufschluss darüber geben, für wie wichtig die Lehrpersonen die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten überhaupt halten, zugleich aber auch darüber, wie realisierbar sie diese einschätzen.

Um die erste Frage zu beantworten, werden die Interviews nach Aussagen durchsucht, in welchen sich Überzeugungen zur Bedeutung der Förderung rekonstruieren lassen. Dabei können drei Aspekte unterschieden werden, von welchen jeweils abhängt, für wie notwendig die Lehrpersonen die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten halten:

- Bedeutung, welche die Lehrpersonen den mündlichen Sprachfähigkeiten im schulischen Kontext zuschreiben
- Überzeugungen zu Wechselwirkungen zwischen der Beherrschung mündlicher und schriftlicher Sprachfähigkeiten

- Einschätzung der mündlichen Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler

Der erste Punkt soll durch folgendes Zitat veranschaulicht werden:

LP: „Also es ist schon eher eben so vor allem die Schriftlichkeit, wo ich versuche sie zu fördern. Weil ich einfach auch merke, das wird einfach gefragt in der Oberstufe. Es sagt mir niemand, du, da, die spricht nicht so gut hier. Das habe ich noch nie gehört. Es ist oft, dass man sagt, die Schriftlichkeit, die können keine Texte mehr schreiben.“ (Lehrperson 1)

Hier wird die Überzeugung deutlich, dass die Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten für das schulische Fortkommen wichtiger ist als die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten. Die Lehrperson begründet dies mit den Erwartungen, die sie als Mittelstufenlehrperson seitens der Oberstufe wahrnimmt. Die Lehrperson aus dem Pilot-Durchlauf argumentiert in dieselbe Richtung: Es sei schwierig, der Förderung des Mündlichen genügend Platz einzuräumen, da es beispielsweise einfach wichtig sei, dass die Schülerinnen und Schüler die grammatischen Zeiten schreiben könnten. Beide gehen davon aus, dass die Beherrschung schriftlicher Sprachfähigkeiten im schulischen Kontext wichtiger ist als die mündlicher Sprachfähigkeiten. Entsprechend wird ihnen die Förderung von letzteren weniger dringlich erscheinen.

Betreffend Wechselwirkungen sind sich die Lehrpersonen weniger einig. So betont etwa Lehrperson 1, dass gute schriftliche Sprachfähigkeiten mit guten mündlichen Sprachfähigkeiten einhergehen. Deshalb – und weil die Schriftlichkeit stärker gefragt sei in der Schule – gewichtet sie die Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten mehr:

LP: „Also ich denke, es hängt einfach auch zusammen, wenn ein Kind Sätze schreiben kann, das Verständnis hat, kann es dann auch sprechen, eher. Also ich fördere die Schriftlichkeit mehr. Das sicher. Und ich denke, das hängt eben zusammen.“ (Lehrperson 1)

In Kontrast dazu steht die Überzeugung von Lehrperson 8, welche ebenfalls Wechselwirkungen anspricht, dabei aber die Bedeutung des Mündlichen für das Schriftliche betont:

LP: „Und ich denke, also für mich ist das Mündliche wie die Grundlage auch für das Schriftliche. Also wer nicht eine Geschichte erzählen kann, dem wird's wahrscheinlich auch nicht gelingen, eine Geschichte zu schreiben.“ (Lehrperson 8)

Aus den Antworten ist zu schliessen, dass Lehrperson 8 die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten für notwendiger hält als Lehrperson 1. Zudem führt erstere die Wechselwirkungen zwischen dem Mündlichen und dem Schriftlichen auf hierarchiehöhere kognitive Prozesse zurück, welche in den beiden Modalitäten vergleichbar sind. Im Beispiel ist dies das Planen einer Geschichte. Die Antwort von Lehrperson 1 erweckt dagegen den Eindruck, dass auch mündliche Leistungen hierarchieniedriger Art am Massstab der Schriftlichkeit gemessen werden. Die weiteren Aussagen von Lehrpersonen, welche die Wechselwirkungen ansprechen, passen zu dieser Gegenüberstellung: So nehmen die einen Interviewten Bezug auf hierarchiehöhere Prozesse und setzen etwa die Erzählfähigkeit mit dem Viellesen in Beziehung. Andere Lehrpersonen erwähnen demgegenüber grammatische Phänomene und unterstellen damit, dass der gleiche Massstab für die Mündlichkeit wie für die Schriftlichkeit gelte.²⁰

Schliesslich lassen auch die Antworten der Befragten, wie sie die mündlichen Sprachfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen, Schlüsse darauf zu, für wie notwendig sie die Förderung erachten. Die Vermutung liegt nahe, dass sie die Förderung als nicht dringlich ansehen, wenn sie von der Vorstellung ausgehen, dass die Lernenden bereits sprechen und zuhören können. Diese Ansicht ist in den Interviews allerdings nur vereinzelt erkennbar und lediglich in Bezug auf starke Schülerinnen und Schüler, wie die folgenden beiden Zitate veranschaulichen:

LP: „Ein paar haben das natürliche, wie soll ich jetzt sagen, die natürliche Fähigkeit. Die können das, ohne dass sie jetzt da speziell etwas lernen und bringen dann einen speziellen Vortrag.“ (Lehrperson 3)

²⁰ Von welcher Norm die Lehrpersonen bei der Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten ausgehen, ist Gegenstand von Kapitel 7.3.3.2.

LP: „Also die Starken, die bleiben sicher stark. Und dort sieht man halt auch nicht eine grosse Entwicklung.“ (Lehrperson 1)

Bei anderen Schülerinnen und Schülern stellen die Interviewten dagegen Förderbedarf fest. Im Interview beziehen sie sich insbesondere auf scheue Kinder, welche sich nicht zu sprechen trauen. Die prominente Nennung lässt sich damit erklären, dass die Lehrpersonen scheue Kinder als Beispiel dafür nennen, dass sie diesbezüglich keine Wirkungen mit ihrer Förderung erzielt hätten. Zieht man die Antworten aus der Online-Umfrage bei, so ist zu schliessen, dass insbesondere auch Förderbedarf hinsichtlich des Gesprächs unter den Schülerinnen und Schülern besteht (vgl. Kapitel 6.4.9).

Zusammenfassend lässt sich zur Notwendigkeit der Förderung sagen, dass die diesbezüglich rekonstruierbaren Überzeugungen heterogen ausfallen. Die einen Lehrpersonen drücken explizit aus, dass sie die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten für weniger wichtig halten als die Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Sie begründen dies damit, dass letztere im schulischen Kontext – etwa im Hinblick auf den Übertritt in die Oberstufe – bedeutsamer sind und diese zugleich die Entwicklung mündlicher Sprachfähigkeiten begünstigen würden. Daneben gibt es Interviewte, welche die umgekehrte Einflussrichtung betonen und darauf hinweisen, dass gute mündliche Sprachfähigkeiten zentral sind für die Ausbildung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Die Fremdeinschätzungen der Lehrpersonen im Interview sowie im Fragebogen weisen schliesslich darauf hin, dass sie durchaus Förderbedarf sehen.

Für wie leicht realisierbar die Befragten eine effektive Förderung halten, gilt es als Nächstes zu untersuchen. Hierzu werden die Interviews nach Stellen durchsucht, in welchen die Lehrpersonen eine wirksame oder eine erfolglose Förderung schildern.

Die Beispiele effektloser Förderung beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler, welche sich nicht von sich aus melden. So konstatieren vier Lehrpersonen, dass sie diesbezüglich an Grenzen stossen. Sie erklären dies damit, dass die Schüchternheit typbedingt sei. Weitere Beispiele erfolgloser Förderung werden nicht beschrieben. Demgegenüber nennen die Interviewten als Beispiele explizit wirksamer Förderung etwa wöchentliche Feedbackrunden, in welchen alle Kinder aufgefordert sind, ihre Meinung zur Woche zu

formulieren respektive zu begründen; schauspielerische Übungen im Hinblick auf Aussprache und Körpersprache oder die Vorbereitung von Vorträgen (vgl. auch Kapitel 7.3.2.3). Der Fokus auf der effektiven Förderung darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Lehrpersonen die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten als Herausforderung wahrnehmen. In der Online-Umfrage wurde bereits deutlich, dass sich 41.8 % der Befragten bei der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten kompetenter einschätzen als bei der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten (vgl. Kapitel 6.4.8). Im Interview führen einzelne Lehrpersonen aus, weshalb dies so ist: Sie verweisen dabei auf die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache, zugleich auf den grösseren Zeitaufwand, der mit der Förderung der Mündlichkeit verbunden sei. Überdies stellen einige fest, dass sie im Mündlichen mehr Hemmungen haben, die Schülerinnen und Schüler zu korrigieren, als im Schriftlichen. Zwei Interviewte weisen auch auf einen Materialbedarf hin, der bereits in der Online-Umfrage zum Ausdruck kam (vgl. Kapitel 6.4.8). Eine Person drückt schliesslich eine generelle Unsicherheit betreffend Förderung des Mündlichen aus:

LP: „Es ist wirklich ein schwieriges Thema. Und man macht sich nicht so viele Gedanken darüber. Irgendwie macht man einfach etwas, so gut es geht. Aber ob jetzt das positiv oder negativ ist, oder wie es ankommt, ja, das ist noch schwierig zu beurteilen.“ (Lehrperson 3)

In diesem Abschnitt wurden Interview-Passagen ausgewertet, welche Aufschluss darüber geben, für wie notwendig respektive realisierbar die Lehrpersonen die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten halten. Die Frage wurde den Interviewten nicht explizit gestellt. Vielmehr hing es vom jeweiligen Gesprächsverlauf ab, ob Aussagen hierzu in einem Interview vorkamen oder nicht. Aufgrund der vorhandenen Antworten zeichnet sich folgendes Bild ab: Was die Notwendigkeit der Förderung betrifft, so vertreten die Interviewten unterschiedliche Ansichten. Bei der Realisierbarkeit besteht grösserer Konsens darüber, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten schwieriger zu fördern sind als die schriftlichen Sprachfähigkeiten. Zu vermuten ist, dass sich dies im Stellenwert, der den mündlichen Sprachfähigkeiten im Unterricht zugeschrieben wird, niederschlägt. Dies wird im nächsten Kapitel untersucht.

7.3.2.5 Stellenwert der Förderung im Unterricht

In Kapitel 2.4 wurde ausgeführt, dass von einem Ungleichgewicht zwischen der Förderung mündlicher und der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten ausgegangen wird. In den Interviews wird dies deutlich bestätigt: Bis auf eine Lehrperson – welche Erst- und Zweitklässler/-innen unterrichtet – drücken alle aus, dass ersterer in ihrem Unterricht ein geringerer Stellenwert zukommt. Die Asymmetrie wird dabei unterschiedlich beurteilt: Während die einen das Ungleichgewicht als unproblematisch sehen, drücken die anderen aus, dass sie damit unzufrieden sind.

Zur ersten Gruppe gehört Lehrperson 1, was wenig überrascht: Wie in Kapitel 7.3.2.4 angeführt, sieht sie die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten als weniger notwendig als die schriftlicher Sprachfähigkeiten, zudem weist sie auf Schwierigkeiten bei ersterer hin. Zu dieser Gruppe gehören ferner Lehrpersonen, welche die Bedeutung der mündlichen Sprachfähigkeiten für das tägliche Leben explizit hervorstreichen, die Asymmetrie in der Schule aber nicht infrage stellen. Eine Lehrperson erklärt das Ungleichgewicht damit, dass die Schriftlichkeit als Konkurrentin der Mündlichkeit auftritt und letztere mit zunehmender Stufe an Gewicht verliere.

Die Dominanz der Schriftlichkeit nehmen die Interviewten der zweiten Gruppe ebenfalls wahr. Ihnen scheint es jedoch nicht wohl zu sein dabei. Eine Lehrperson drückt dies folgendermassen aus:

LP: „Also ich merke für mich, ich muss mich wirklich schon immer ein wenig an der Nase nehmen, damit das Mündliche nicht zu kurz kommt [von Mundart ins Hochdeutsche übersetzt, Anmerkung N. N.-T.].“ (Pilot)

Die Schwierigkeit zeigt sich für die Lehrperson darin, dass sie die Bedeutung der schriftlichen Sprachfähigkeiten im schulischen Kontext als grösser wahrnimmt als die Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten. Entsprechend sei mehr Zeit in die Förderung der Schriftlichkeit zu investieren (vgl. Kapitel 7.3.2.4). Durch die Formulierung *an der Nase nehmen* drückt die Lehrperson zugleich aus, dass es ihr ein Anliegen ist, der Förderung der Mündlichkeit Platz einzuräumen.

Lehrperson 7 findet das Ungleichgewicht noch weniger vertretbar. Ihrer Meinung nach sollten die mündlichen und die schriftlichen Sprachfähigkeiten denselben Stellenwert im Unterricht haben, so wie dies gemäss aktuellen Entwicklungen (die Lehrperson verweist auf

die Bildungsstandards) vorgesehen sei.²¹ Dass dem (noch) nicht so ist, führt die Lehrperson auf Erwartungen von Eltern und der Öffentlichkeit zurück:

LP: „[...] Dass sie [die Lernenden, Anmerkung N. N.-T.] in der Zeit sehr viel gelernt haben, dass sie sich getrauen, vor eine Klasse zu stehen, frei zu sprechen, etwas zu erklären, ohne zu stottern und scheu und weiss ich was zu werden. Dass sie sich getrauen, mit einer gewissen Selbstverständlichkeit sprechen zu können [...], das wird dann [von den Eltern, Anmerkung N. N.-T.] ausgeblendet. [...] Aber wir tun uns auch noch etwas schwer damit, weil wir eben auch noch alte Lehrer sind, und getrimmt worden sind auf die Schriftlichkeit und auf den Wert der Schriftlichkeit. Und wir werden in diesen Werten immer wieder bestärkt. Wir lesen in der Zeitung über den Gewerbeverband, der behauptet, die Leute können nicht mehr schreiben. [...]“
(Lehrperson 7)

Die Lehrperson fordert, dass die Öffentlichkeit stärker darüber orientiert wird, welche Ziele in der Schule verfolgt werden und über welche vielfältigen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler heute verfügen.

Die Interview-Aussagen bestätigen demnach, dass ein Ungleichgewicht besteht zwischen der Förderung mündlicher und der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten. In Kapitel 7.3.2.4 wurden als Gründe die Realisierbarkeit der Förderung sowie die ihr zugeschriebene Bedeutung angeführt. Dass dabei nicht nur didaktische Herausforderungen und die Anforderungen der abnehmenden Schulen, sondern auch Erwartungen von Eltern und der Öffentlichkeit eine zentrale Rolle spielen können, wurde in diesem Abschnitt deutlich.

7.3.3 Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht

Nach den Ausführungen zur Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten wird in diesem Kapitel die Beurteilung ins Zentrum gerückt. Dabei interessiert, wie die Lehrpersonen bei der Beurteilung vorgehen (vgl. Kapitel 7.3.3.1) und welche Norm sie ansetzen (vgl. Kapitel 7.3.3.2). Im Zusammenhang mit der Norm wird auch thematisiert, wie die Interviewten ihr

²¹ Das Interview fand vor der Veröffentlichung des Lehrplans 21 statt.

Korrekturverhalten beschreiben. Weiter wird beleuchtet, wie die Lehrpersonen die Beurteilung einschätzen und worauf diese Einschätzung gründet (vgl. Kapitel 7.3.3.3).

7.3.3.1 Vorgehen bei der Beurteilung

Im Interview sollten die Lehrpersonen angeben, wie sie die mündlichen Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler erfassen und beurteilen. Die Antworten wurden induktiv ausgewertet. Dabei ergaben sich die in Abbildung 19 aufgeführten Kategorien, welche auf konkrete Stützen bei der Beurteilung hinweisen (vgl. Anhang: 10.2, Kategorien 11.1-11.5). Daneben haben die Lehrpersonen weitere Aspekte beim Vorgehen angesprochen, welche unter folgende Kategorien gefasst werden können: Absprache unter Lehrpersonen, Transparenz, Individualisierung, Rückmeldungen (vgl. Anhang: 10.2, Kategorien 11.6-11.9).

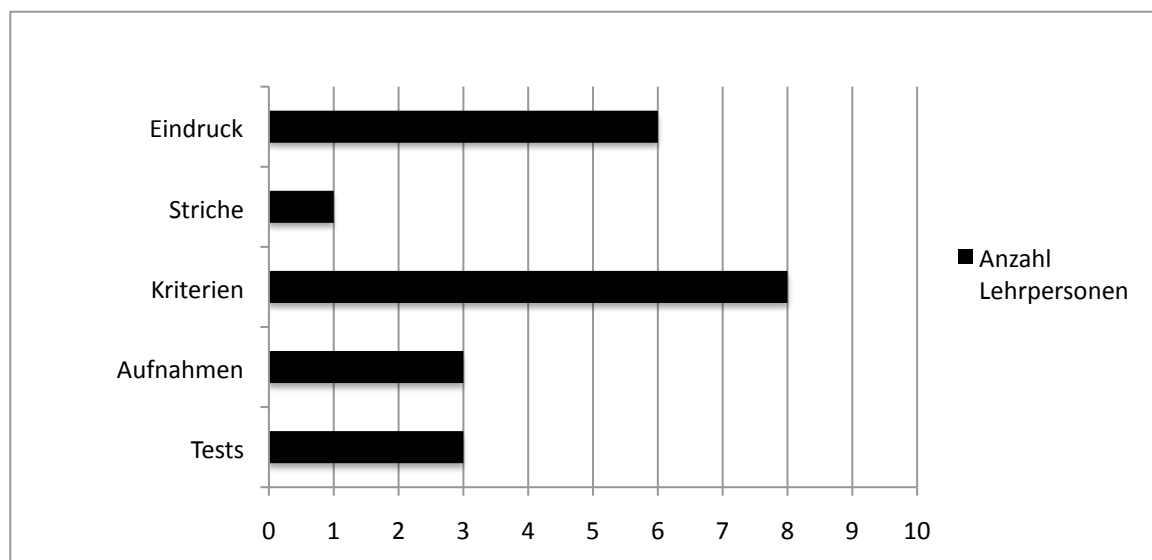


Abbildung 19: Vorgehen bei der Beurteilung: Beurteilungsstützen - Antworten der Lehrpersonen

Mit *Eindruck* ist der unspezifische Eindruck der Lehrpersonen gemeint, auf welchen sie sich bei der Beurteilung stützen. Die Kategorie *Striche* umfasst Aussagen, gemäss welchen die Lehrenden die Anzahl mündlicher Beiträge der Schülerinnen und Schüler notieren. Eine prominent genannte Kategorie wird mit *Kriterien* bezeichnet. Darunter fallen Antworten, welche ausdrücken, dass Kriterienlisten oder Beurteilungsbogen als Instrument für die Beurteilung herangezogen werden. Die Lehrpersonen planen entsprechend Unterrichtssequenzen, in welchen sie die mündlichen Leistungen der Kinder beobachten und Notizen dazu machen können. Überdies erwähnen einzelne Interviewte, dass sie Ton- oder Videoaufnahmen anfertigen, um die mündlichen Sprachfähigkeiten zu beurteilen.

Unter die Kategorie *Tests* fallen schliesslich Hörverstehens- und Vorlesetests, welche die Lehrpersonen zur Beurteilung heranziehen. Andere Tests werden nicht genannt.

Bevor auf die weiteren Kategorien eingegangen wird, sollen die Ergebnisse in Abbildung 19 mit den Befunden aus der Online-Umfrage verglichen werden. Beim Fragebogen wurden die Lehrpersonen ebenfalls dazu befragt, worauf sie sich bei der Beurteilung stützen (vgl. Kapitel 6.4.7). Während dort geschlossene Fragen gestellt wurden, konnten die Interviewten ihre Antworten offen formulieren. Der Vergleich zeigt: Während eine Mehrheit bei der Online-Umfrage angab, gezielte Prüfungen durchzuführen sowie sich auf den allgemeinen Eindruck zu stützen, wird nur letzterer in den Interviews prominent genannt, Tests hingegen deutlich seltener. Da sich die Fragebogen-Antworten der zehn interviewten Lehrpersonen mit den Tendenzen über alle Fragebogen-Aussagen hinweg decken, stellt sich die Frage, ob die Befragten unter gezielten Prüfungen auch gezielte Unterrichtsarrangements verstanden haben, in welchen sie die mündlichen Sprachfähigkeiten beurteilen (was bei den Interviews unter die Kategorie *Kriterien* gefasst wurde). Dem würde entsprechen, dass in den Interviews als Tests nur Hörverstehens- und Vorlesetests genannt werden.

Die Gegenüberstellung von Fragebogen- und Interviewergebnissen zeigt ferner, dass in beiden Erhebungen Ton- respektive Videoaufnahmen genannt werden. Im Interview am prominentesten angesprochen wird die Kategorie *Kriterien*, zu welcher im Fragebogen kein Äquivalent besteht. Aufgrund der Dominanz dieser Kategorie soll näher darauf eingegangen werden, wie die Interviewten den Umgang mit den Kriterien schildern. Welche Bereiche die Kriterien betreffen, wird in Kapitel 7.3.3.2 thematisiert.

In den Ausführungen betreffend Kriterien wird deutlich, dass sich die Interviewten teilweise stark voneinander unterscheiden, wie bewusst sie Kriterien einsetzen. So führt Lehrperson 7 aus, dass sie je nach mündlichem Kompetenzbereich, den es zu beurteilen gilt, andere Kriterien verwendet. Dabei greift sie jeweils auf 12-14 Kriterien zurück, zu welchen Indikatoren formuliert sind, die beschreiben, inwieweit ein Kriterium erfüllt wird. Entsprechend betont die Lehrperson, dass Aufnahmen unumgänglich seien, um die Kriterienliste durchgehen zu können. Als Kontrast ist Lehrperson 3 zu nennen, welche die

Überzeugung ausdrückt, dass es im Mündlichen unmöglich ist, anhand einer Kriterienliste zu beurteilen:

LP: „Das ist schon mehr mein Gefühl, also auch mein Sprachgefühl. Also da hab' ich nicht jetzt eine Tabelle, wo ich sage: Ja das und das hat sie gesagt, also ist es gut. Also das ist auch gar nicht möglich, das kann man irgendwie gar nicht umsetzen. Weil das geht so schnell im Mündlichen. Im Schriftlichen kann ich's machen. Aber sicher nicht im Mündlichen. Das ist vorbei, eine Minute später oder ein paar Sekunden später.“ (Lehrperson 3)

Allerdings weist Lehrperson 3 an anderer Stelle im Interview darauf hin, dass sie für die Beurteilung von Vorträgen ein Kriterienblatt verwendet. In obiger Passage scheint dies ausgeklammert. Die Gegenüberstellung lässt darauf schliessen, dass Lehrperson 7 die Beurteilung reflektierter und differenzierter angeht als Lehrperson 3. Zwischen diesen beiden Extremen sind zwei Lehrpersonen anzusiedeln, welche angeben, auf die Beurteilungsbogen aus den Lehrmitteln zurückzugreifen.

Ferner ist den Aussagen von zwei Interviewten zu entnehmen, dass die Kriterien nicht nur ihnen als Beurteilungsinstrument dienen. So weist die eine Lehrperson darauf hin, dass sie Kriterienbogen auch für Rückmeldungen unter den Kindern verwendet. Die andere erklärt, dass sie mit den Schülerinnen und Schülern bespreche, wie man die Kriterien erfüllen kann, und ihnen Tipps dazu gebe. Folglich dienen die Kriterien auch als *Förderinstrument*.

Betreffend Beurteilungsstützen sticht Lehrperson 4 hervor: Sie nennt im Interview lediglich den Eindruck als Stütze für die Beurteilung. Sie begründet dies damit, dass sie ohnehin schon das Gefühl habe, ständig beurteilen zu müssen. Entsprechend verlasse sie sich im Mündlichen tendenziell auf ihren Eindruck. Hier wird deutlich, dass das Mündliche anderen Lerninhalten untergeordnet ist und den Kindern vermutlich nicht als Lerngegenstand bewusst ist, an welchem gezielt zu arbeiten ist.

Über die Beurteilungsstützen hinaus geht die Kategorie *Transparenz*: Darunter sind die Antworten von vier Lehrpersonen gefasst, welche betonen, dass sie in Bezug auf die Beurteilung Wert auf Transparenz legen. Konkret bedeutet dies, dass sie die Schülerinnen und Schüler bzw. die Eltern darüber informieren, wann die Kinder beurteilt werden, anhand welcher Kriterien o. Ä. Zwei Interviewte führen aus, dass sie sich mit anderen

Lehrenden über die Beurteilung austauschen respektive mit diesen gemeinsam Beurteilungskriterien aufstellen (Kategorie 11.6: Absprache unter Lehrpersonen). Explizit erwähnen vier Lehrpersonen, dass sie den Kindern (und ihren Eltern) eine *Rückmeldung* zur Beurteilung geben. Die Kategorie *Individualisierung* umfasst schliesslich eine Interview-Aussage, in welcher eine Lehrperson darauf hinweist, dass sie individuelle Lernziele setze und die Kinder danach beurteile. Die Lehrperson arbeitet an einer integrierten Schule und unterrichtet eine sehr heterogene Klasse, in welcher es Kinder mit erheblichen Lernschwierigkeiten gibt. Weitere Formen der Differenzierung bei der Beurteilung werden von den Interviewten nicht genannt.

7.3.3.2 Beurteilungsnormen

Im vorhergehenden Kapitel wurde ausgeführt, wie die Lehrenden bei der Beurteilung vorgehen. Im Folgenden steht die Frage im Zentrum, welche Beurteilungsschwerpunkte sie dabei setzen und an welcher Norm sie sich orientieren. Aufschluss geben sollen die Interview-Antworten auch auf die Frage, wie die Lehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten erfassen und beurteilen. Zugleich wird die Interview-Sequenz beigezogen, in welcher die Lehrenden Präsentationen von Schülerinnen und Schülern beurteilen sollten, die ihnen abgespielt wurden (vgl. Kapitel 7.1). Von Interesse ist, worauf sich die (expliziten oder impliziten) Beurteilungskriterien der Lehrenden beziehen. Die Auswertung erfolgt analog zu derjenigen der Lernziele (vgl. Kapitel 7.3.2.1): Die Interview-Aussagen werden zum einen induktiv ausgewertet, zum anderen darauf hin untersucht, welche mündlichen Teilkompetenzen darin angesprochen werden.

Was die Teilkompetenzen betrifft, so wurde bereits in Kapitel 7.3.1 ausgeführt, dass sowohl bei den Beurteilungsschwerpunkten als auch bei der Zusammensetzung der Mündlichnote im Fach Deutsch überwiegend produktive mündliche Sprachkompetenzen genannt werden. Worauf es den Lehrpersonen innerhalb der Kompetenzbereiche *Zusammenhängendes Sprechen*, *Teilnahme an Gesprächen* sowie *Hören* ankommt, zeigt sich anhand der induktiv gebildeten Kategorien. Diese sind in Abbildung 20 dargestellt (vgl. Anhang: 10.2, Kategorien 10.1-10.10).

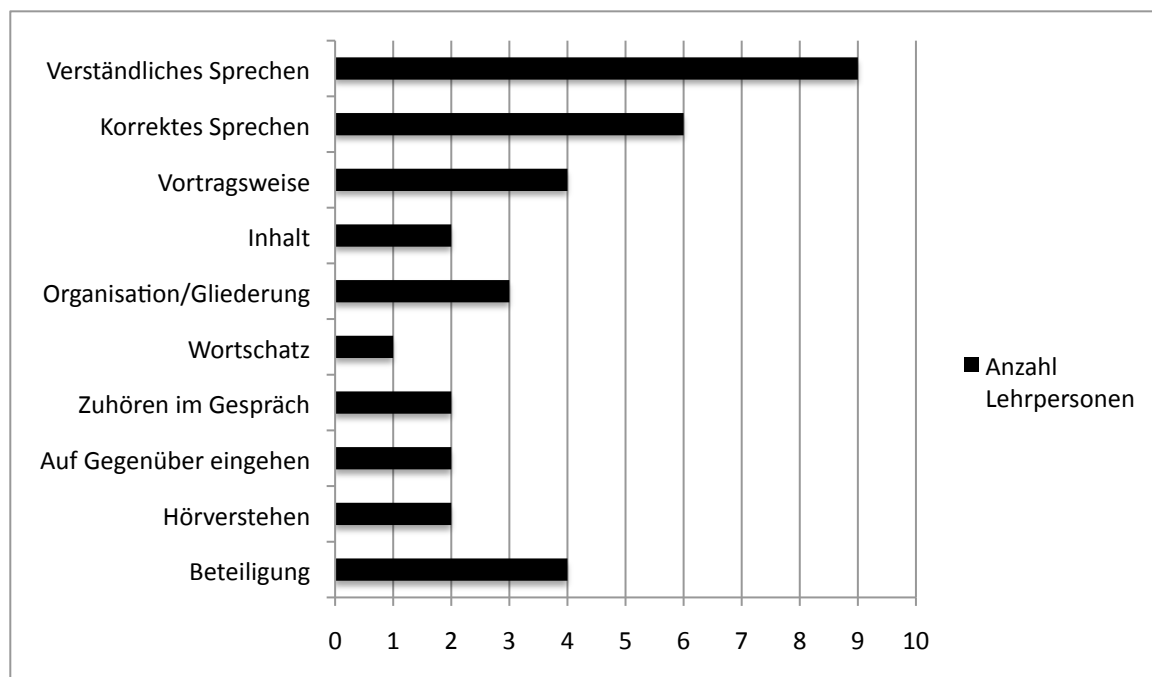


Abbildung 20: Beurteilungsschwerpunkte - Antworten der Lehrpersonen

Äusserst prominent genannt wird die Forderung, dass die Kinder sich verständlich ausdrücken. Die Verständlichkeit umfasst dabei sowohl den Inhalt wie die Artikulation. An zweiter Stelle steht das korrekte Sprechen. Vergleicht man diese Angaben mit denjenigen zu den Lernzielen, so zeigt sich, dass auch dort das verständliche Sprechen am stärksten verbreitet ist (vgl. Kapitel 7.3.2.1). Die Anzahl Nennungen bezüglich korrekten Sprechens ist bei den Förder- und Beurteilungsschwerpunkten vergleichbar. Weiter fällt auf, wie häufig das Lernziel genannt wird, dass sich die Kinder zu sprechen trauen. Gemessen wird dies an der Beteiligung: Beurteilt wird, wie aktiv die Schülerinnen und Schüler am mündlichen Unterricht teilnehmen. Interessanterweise wird dieses Beurteilungskriterium weniger oft genannt als das Lernziel *Mut zum Sprechen*. Dies lässt vermuten, dass es ein Anliegen der Lehrpersonen ist, dass sich alle Kinder zu sprechen trauen, jedoch nicht alle die Häufigkeit der Teilnahme am Unterricht in die Beurteilung einfließen lassen. Dies entspricht dem fachdidaktischen Rat und deckt sich mit den Befunden der Online-Umfrage, wonach bei der Beurteilung insbesondere die (sprachliche und inhaltliche) Qualität und weniger die Quantität im Vordergrund steht (vgl. Kapitel 6.4.7).

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass das Zuhören bei der Beurteilung stärker ausdifferenziert wird als bei den Lernzielen. Wie Abbildung 20 zeigt, nennen die Befragten sowohl das Zuhören im Gespräch als auch das Hörverstehen, womit das Hören in

monologischen Situationen gemeint ist. Zugleich erwähnen zwei Lehrpersonen die Fähigkeit, auf das Gegenüber einzugehen; eine Fähigkeit also, für welche das Zuhören im Gespräch eine zentrale Voraussetzung darstellt.

Aufschluss über die Norm, welche die Lehrpersonen bei der Beurteilung ansetzen, gibt insbesondere die Interview-Sequenz, in welcher die Lehrenden Präsentationen von Schülerinnen und Schülern beurteilen sollten. Eine Besonderheit einer dieser Präsentationen war, dass die Kinder lediglich einzelne Stichwörter nannten, welche ohne Kontext schwierig zu verstehen waren. Alle Lehrpersonen, welchen der Videoausschnitt abgespielt wurde ($n = 6$), nehmen Bezug darauf. Während eine Lehrperson angibt, dass Einwortsätze ein Stilmittel sein können, um Interesse zu wecken, sind sich die anderen einig, dass sie in Präsentationen keine Einwortsätze dulden würden. Vier Lehrpersonen führen weiter aus, was ihre Überlegungen dahinter sind respektive in welchen Situationen – neben dem Halten von Präsentationen – sie diese Norm ansetzen. Lehrperson 7 vertritt dabei die Ansicht, dass in der Schule durchgehend vollständige Sätze zu formulieren sind, da nur so eindeutig verständlich sei, was gemeint sei:

LP: „Ich kann zum Beispiel sagen: Darf ich [macht Zeigegeste, Anmerkung N. N.-T.]? Sie verstehen, was ich meine, aber der Satz ist nicht vollständig. Dann sage ich: Du darfst das nicht essen. Dann sagt das Kind: Aber ich wollte es nur haben. Dann sage ich: Ja, aber du hast es nicht gesagt. Also muss ich davon ausgehen, du willst etwas anderes machen damit. Es gibt mehrere Interpretationsmöglichkeiten. Und das ist so eine spielerische Art, gewisse Unarten, die wir in der Mundart pflegen und üblich sind, also umgangssprachlich üblich sind, zu korrigieren und sagen: Das geht nicht. Vielleicht in einem Gedicht würde das gehen. Und wenn das ein Schriftsteller machen würde, würde man das hoch loben, möglicherweise, und noch lustig finden. Aber eigentlich geht das nicht. Wir lernen in der Schule korrektes Hochdeutsch. [...] zuerst muss man die korrekte Sprache sprechen und schreiben können, bevor man irgendetwas verändern kann. Es soll ja eine bewusste Veränderung sein, nicht eine zufällige.“ (Lehrperson 7)

Hier wird die Überzeugung deutlich, dass die Kinder durchgehend in der Bildungssprache zu fördern seien, wobei diese am Massstab der Schriftlichkeit gemessen wird. Beiträge, die ihre kommunikative Funktion auch ohne strikte Einhaltung grammatischer Korrektheit erfüllen würden, werden korrigiert. Eine weitere Lehrperson versteht es ebenfalls als ihre Aufgabe, vollständige Sätze einzufordern, um die mündlichen Sprachfähigkeiten insbesondere von sprachschwachen Kindern zu fördern. Sie fügt jedoch einschränkend hinzu, dass es je nach Situation – wie beispielsweise beim assoziativen Lernen oder wie bereits erwähnt bei der oben beschriebenen Präsentation – auch sinnvoll sein kann, nur Stichwörter zu formulieren. Ferner gibt es eine interviewte Person, deren Antwort impliziert, dass sie schulische Kommunikationssituationen in alltagsnähere und stärker institutionell geprägte Situationen unterteilt. Bei letzteren orientiert sie sich aber ebenfalls an der Schriftlichkeit, ist sie nämlich der Überzeugung, dass Einwortsätze in kurzen Dialogen legitim sind, im geführten Lehrgespräch dagegen nicht. Lehrperson 4 drückt schliesslich aus, dass sie sich des mündlichen Sprachgebrauchs bewusst ist, zugleich aber Unbehagen verspürt, Beiträge in der Schule danach zu beurteilen:

LP: „Diese Einwort-Antworten, da tu' ich mich manchmal schwer mit. Obwohl man das natürlich häufig im normalen Sprachgebrauch macht, das weiss ich schon, schon klar, macht man ja selber auch.“ (Lehrperson 4)

Dass sich die genannten Lehrpersonen an der Schriftlichkeit orientieren, passt zum Fragebogen-Befund, wonach über die Hälfte der Befragten (eher) nicht findet, dass grammatikalische Fehler beim Sprechen weniger schlimm sind als beim Schreiben (vgl. Kapitel 6.4.7). Wenn man die Interview-Aussagen darauf hin analysiert, welche Fehler die Lehrpersonen insbesondere korrigieren, wird deutlich, dass Fallfehler und Mundart-Ausdrücke überwiegen. Vereinzelt werden auch leises Sprechen und unvollständige Sätze genannt, wobei beim letzten Aspekt nochmals die Orientierung an der Schriftlichkeit zum Ausdruck kommt. Insgesamt steht folglich die grammatische Korrektheit – gemessen am Massstab der Schriftlichkeit – im Zentrum. Dies lässt sich damit erklären, dass die grammatische Korrektheit objektiver beurteilt werden kann als andere mündliche Aspekte und es überdies im Schriftlichen eine fixe Norm gibt im Gegensatz zum Mündlichen (vgl. Kapitel 2.1). Entsprechend stellt sich auch die Frage, ob im tatsächlichen Unterricht nicht doch das korrekte Sprechen prominenter verfolgt wird, als die Lernziele vermuten lassen.

Ein Indiz hierfür ist die in Kapitel 7.3.2.1 geschilderte Beobachtung, wonach eine Lehrperson bei der Beschreibung der Förderung zunächst Massnahmen beschreibt, welche die Korrektheit betreffen, obschon sie diese nicht als Lernziel genannt hat.

Wie in der Online-Umfrage (vgl. Kapitel 6.4.7) zeigt sich auch in den Interviews, dass die Lehrpersonen zurückhaltend sind mit der Korrektur. Gemäss Interview-Aussagen gewichten sie es höher, dass die Schülerinnen und Schüler überhaupt sprechen, als dass diese bei fehlerhaften Beiträgen korrigiert werden. Dahinter steckt die Befürchtung, die Kinder könnten durch die Korrektur gehemmt werden. Lehrperson 8 führt dies folgendermassen aus:

LP: „[...] dass das Kind auch die Freude an der Sprache behält. [...] Also ich versuch' dann eigentlich auch weniger, dass sie das jedes Mal korrigierend nochmals nachsprechen müssen, sondern mehr eigentlich, dass ich wiederhole, so wie es richtig wäre. Ja, ich versprech' mir jetzt mehr davon, anstatt dass es [das Kind, Anmerkung N. N.-T.] jedes Mal nochmals realisieren muss und dann ja, meint es irgendwie, ich kann doch gar nicht richtig sprechen und man versteht mich nicht richtig, dann hören sie sowieso auf, sich so öffentlich zu präsentieren mit irgendetwas.“ (Lehrperson 8)

Neben Lehrperson 8 nennen auch andere Interviewte als bewährte Korrektur, dass sie selbst die richtige Form wiederholen. Die zurückhaltende Korrektur manifestiert sich weiter darin, dass die Lehrenden nur punktuell (Thematisiertes, Häufiges, Störendes), je nach Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie nur in Situationen korrigieren, in welchen der Redefluss der Kinder nicht unterbrochen wird (vgl. Anhang: 10.2, Kategorien 5.1-5.4). Dies korrespondiert wiederum mit dem häufig genannten Lernziel *Mut zum Sprechen*.

7.3.3.3 Einschätzung der Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten

In diesem Kapitel soll beleuchtet werden, wie die Lehrpersonen die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten wahrnehmen und womit sie dies begründen. In Kapitel 6.4.7 wurde dargelegt, dass die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten von den meisten

Fragebogen-Teilnehmenden als tendenziell subjektiver und schwieriger eingestuft wird als die Beurteilung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Im Interview wurden den Lehrpersonen diese Ergebnisse vorgelegt. Sie sollten angeben, wie sie die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten einschätzen, und dies näher ausführen.

Die Interviewten sind mehrheitlich der Meinung, dass sich die Beurteilung im Mündlichen schwierig gestaltet. Einzig zwei Lehrpersonen geben an, dass sie sich dabei ebenso sicher fühlen wie bei der Beurteilung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Die anderen geben verschiedene Aspekte an, welche die Beurteilung herausfordernd machten: Zum einen sind sie der Überzeugung, dass die Beurteilung subjektiv ist. Um dem entgegenzuwirken, tauscht sich eine Lehrperson mit Kolleginnen und Kollegen aus. Zum anderen wird angeführt, dass die Beurteilung schwierig zu belegen und für andere einsichtig zu machen sei. Eine Lehrperson führt schliesslich die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache an, welche das Erfassen mündlicher Leistungen erheblich erschwere (vgl. Zitat Lehrperson 3, Kapitel 7.3.3.1).

Ergänzend zur Einschätzung der Beurteilung wurden die Lehrpersonen im Interview gefragt, welche Erfahrungen sie im Zusammenhang mit der Akzeptanz der Mündlichnote durch die Eltern gemacht haben. Die Frage wurde acht Lehrpersonen gestellt. Aufgrund ihrer Antworten können diese in zwei gleich grosse Gruppen eingeteilt werden: Zur einen gehören Lehrende, welche die Akzeptanz bisher nicht als Problem wahrgenommen haben. Drei von ihnen erklären, dass sie darum bemüht sind, die Beurteilung möglichst transparent zu gestalten. Unter die andere Gruppe sind Lehrpersonen zu fassen, welche der Überzeugung sind, dass die Benotung mündlicher Leistungen von den Eltern weniger akzeptiert wird als Noten schriftlicher Leistungen. Auch sie sind darum bemüht, die Beurteilung nachvollziehbar zu machen respektive Belege mündlicher Leistungen bereitzustellen.

Die Erfahrungen mit den Eltern scheinen jedoch keinen Einfluss darauf zu haben, wie die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten wahrgenommen wird. So sind die beiden Lehrpersonen, welche ihre Beurteilungskompetenz als gut einschätzen, der Meinung, dass die Mündlichnoten von den Eltern weniger akzeptiert werden. Umgekehrt gibt es Interviewte, welche die Beurteilung als schwierig empfinden, zugleich aber nie erfahren haben, dass die Noten mündlicher Leistungen von den Eltern nicht akzeptiert würden.

7.3.4 Gruppierung der Lehrpersonen aufgrund ihrer Überzeugungen

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln bestimmte Aspekte über alle Interviews hinweg thematisiert wurden, sollen nun die Profile der einzelnen Lehrpersonen in den Fokus genommen werden. Im Anhang (vgl. 10.3) sind die Antworten der Befragten zusammengestellt. Aufgrund ähnlicher Überzeugungen lassen sich vier Gruppen von Lehrpersonen bilden, wobei unter einzelne Gruppen auch nur jemand gefasst werden kann.

Die grösste Gruppe umfasst Interviewte, welche die Bedeutung der mündlichen Sprachfähigkeiten erkennen und sich für deren Förderung einsetzen. Sie schätzen die Förderung als gut durchführbar ein, zugleich weisen viele von ihnen auf Schwierigkeiten hin. Zu dieser Gruppe zählen die Lehrperson aus dem Pilot-Durchlauf sowie die Lehrenden 2, 5, 7, 8 und 9.

Am Rande sei hier angemerkt, dass die Lehrpersonen auch widersprüchliche Überzeugungen vertreten (vgl. Kapitel 3.1). Dies zeigt sich beispielsweise bei der Pilot-Lehrperson sowie Lehrperson 9. Bei diesen ist aufgrund der rekonstruierten Überzeugungen nicht auszumachen, ob sie die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten für notwendig oder für eher nicht dringlich halten. Die Lehrperson aus dem Pilot-Durchlauf geht davon aus, dass es im schulischen Kontext wichtiger ist, die schriftlichen Sprachfähigkeiten zu fördern. Zugleich drückt sie an anderer Stelle im Interview aus, dass sie darum bemüht ist, auch der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten Platz im Unterricht einzuräumen (vgl. Kapitel 7.3.2.5). Die Förderung der Mündlichkeit hält sie demnach für notwendig, aber für nicht so dringlich wie die der Schriftlichkeit. Lehrperson 9 betont die Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten und stellt fest, dass die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten den gleichen Stellenwert in ihrem Unterricht habe wie die Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Zugleich kommt in anderen Interview-Passagen zum Ausdruck, dass sie insbesondere bei starken Schülerinnen und Schülern davon ausgeht, dass diese bereits über gute mündliche Sprachfähigkeiten verfügen. Im Hinblick auf das korrekte Sprechen bemerkt sie, dass viele Kinder dieses über das Schriftliche erreichten.

Unter die zweite Gruppe fallen Lehrperson 3 und 6. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten für notwendig halten, zugleich aber gemäss ihren Aussagen nicht so intensiv betreiben. Lehrperson 3 betont dabei die Schwierigkeiten. Sie scheint insbesondere Vorträge zur Förderung durchzuführen, wobei sie deren Bedeutung im Hinblick auf das spätere Leben hervorhebt. Demgegenüber kommt die Überzeugung zum Ausdruck, dass Zuhören mehr eine Haltung als eine Fähigkeit ist: Da es von den Interessen der Kinder abhängt, ob sie zuhörten oder nicht, arbeitet die Lehrperson nicht gezielt daran. Bei Lehrperson 6 fällt auf, dass sie oftmals auf die Heilpädagogin respektive die Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache verweist, wenn es um die gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten geht.

Als Vertreterin einer weiteren Gruppe ist Lehrperson 1 zu betrachten. Typisch für sie ist, dass sie die Förderung der schriftlichen Sprachfähigkeiten für wichtiger und einfacher hält als die Förderung der Mündlichkeit. Überdies zeigt sich, dass sie im Interview selten auf rezeptive mündliche Sprachfähigkeiten eingeht.

Lehrperson 4 gehört schliesslich zu einer vierten Gruppe. Sie hält die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten zwar für notwendig, geht jedoch nur auf produktive mündliche Sprachfähigkeiten ein und betont die Schwierigkeiten bei der Förderung. In ihren Aussagen wird Unsicherheit deutlich und es bleibt offen, wie bewusst sie die mündlichen Sprachfähigkeiten tatsächlich fördert: Sie selbst stellt fest, dass sie die mündlichen Sprachfähigkeiten nicht so gezielt fördere, worauf sie diese Aussage gleich wieder revidiert, da sie sich im Interview bewusst werde, wie viel sie eigentlich mache.

Die vorhandenen Daten können keinen Hinweis darauf geben, dass die Anzahl Berufsjahre, das Alter, das Geschlecht oder der Kanton, in welchem eine Lehrperson unterrichtet, die Gruppenzugehörigkeit beeinflussen. So sind in der ersten Gruppe alle Kantone, beide Geschlechter sowie ältere und jüngere Lehrpersonen mit mehr und weniger Berufserfahrung vertreten. Zu bedenken ist, dass die Stichprobe sehr klein ist.

Für die Videoanalyse werden einzelne Lehrpersonen herausgegriffen, die möglichst unterschiedliche Überzeugungen vertreten. Die Wahl fällt auf die Lehrpersonen 1, 4 und 5, da sie verschiedenen Gruppen angehören. Überdies wurden die Interviewten 4 und 5

bereits in der Interview-Analyse einander gegenübergestellt, da ihre Antworten unterschiedlich stark reflektiert sind. Von Interesse ist, inwiefern sich die Überzeugungen auf die Unterrichtspraxis auswirken. Bei den Befragten 1 und 4 ist ferner spannend, ob ihre Unterrichtspraxis die Feststellung widerspiegelt, dass die beiden im Interview fast ausschliesslich produktive mündliche Sprachfähigkeiten erwähnen.

8 Qualitative Erhebung: Unterrichtsbeobachtungen

8.1 Methodisches Vorgehen bei der Video-Auswertung

Die Videoanalyse dient der Beantwortung von Fragestellung 5 (vgl. Kapitel 4): In welchem Verhältnis stehen die Überzeugungen zur Unterrichtspraxis? Die Frage wird exemplarisch beantwortet, indem Einblick in den Unterricht einzelner der interviewten Lehrpersonen genommen wird. Wie in Kapitel 7.3.4 ausgeführt, wurden hierfür drei Lehrende ausgewählt, welche aufgrund der rekonstruierten Überzeugungen verschiedenen Gruppen zugeordnet werden konnten: Lehrperson 1 zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten als wichtiger und leichter durchführbar wahrnimmt als die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten. Zudem bezieht sie sich im Interview fast ausschliesslich auf die produktiven mündlichen Sprachfähigkeiten. Lehrperson 4 hält die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten demgegenüber für notwendig, aber schwierig. Sie stellt fest, dass sie die Förderung nicht so gezielt betreibt, zugleich fügt sie an, dass sie sich im Interview bewusst werde, wie viel sie eigentlich mache. Auch sie geht nur auf die mündliche Sprach*produktion* ein. Im Gegensatz dazu erwähnt Lehrperson 5 sowohl produktive wie rezeptive mündliche Sprachfähigkeiten. Sie hält die mündlichen Sprachfähigkeiten für bedeutsam und scheint sich für deren Förderung einzusetzen. Sie empfindet diese prinzipiell als gut realisierbar, auch wenn sie gewisse Schwierigkeiten erkennt.

Die Frage stellt sich, ob respektive inwiefern sich die Überzeugungen der Lehrpersonen in der Praxis manifestieren und ob Unterschiede zwischen den Lehrenden – angesichts ihrer unterschiedlichen Überzeugungen – auszumachen sind.

Der Fokus der Analyse liegt auf der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten. Diese lässt sich im Vergleich zur Beurteilung besser an einem einzigen Unterrichtsmorgen beobachten. Ein Aspekt der Beurteilung wird dennoch in die Auswertung einbezogen, und zwar das Korrekturverhalten der Lehrperson. Dieses betrifft sowohl die Förderung wie die Beurteilung und ist ebenfalls mittels Beobachtung erfassbar. Zusammen mit der Frage, inwiefern sich die Aussagen der Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis widerspiegeln, gilt

es insbesondere folgende, an die Fragebogen- und Interview-Auswertung anschliessende Fragen zu beantworten:

Gezielte Förderung: Lernziele und Fördermassnahmen

- Wie sieht die gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht inkl. in den Nicht-Sprachfächern – im Vergleich zu den Überzeugungen – aus? (vgl. Kapitel 6.4.1 sowie 7.3.2.3)
- Wie formulieren die Lehrpersonen konkrete Aufgabenstellungen (vgl. Empfehlungen in Kapitel 2.5)? Welche Differenzierungsmöglichkeiten setzen sie beispielsweise ein? Nutzen sie auch authentische Kommunikationssituationen zur Förderung? (vgl. Kapitel 7.3.2.3)
- Wie stark angeleitet findet die Förderung statt?

Die gezielte Förderung wird so wie im Fragebogen definiert: Gemeint ist, dass mindestens ein Lernziel einer Unterrichtseinheit die mündlichen Sprachfähigkeiten betrifft. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Förderung umso effektiver ist, je stärker sie die Empfehlungen der einschlägigen Literatur (vgl. Kapitel 2.5) berücksichtigt und etwa auch Hilfestellungen zur Bewältigung einer Aufgabe respektive eine Reflexion im Anschluss an diese beinhaltet. Deshalb wird untersucht, wie stark angeleitet sie stattfindet.

Geförderte Kompetenzen

- Fördern die Lehrpersonen die produktiven mündlichen Sprachfähigkeiten stärker als die rezeptiven mündlichen Sprachfähigkeiten? Inwiefern wird die Unterrichtspraxis davon beeinflusst, was die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen? (vgl. Kapitel 7.3.1)
- Dominiert der Frontalunterricht, sodass das Gespräch unter den Kindern selten trainiert wird (vgl. 6.4.9)?

Um die Fragen zu beantworten, wird für die Analyse der videografierten Unterrichtslektionen das Kategoriensystem beigezogen, welches ebenfalls der Interview-

Auswertung diene. Dabei wurden relevante Kategorien herausgegriffen und stellenweise durch weitere Kategorien ergänzt (vgl. Anhang: 10.4):

Von Interesse ist, welche Lernziele die Lehrpersonen im Bereich des Mündlichen am besuchten Unterrichtsmorgen verfolgen. Vermerkt werden die Ziele, welche sie im Unterricht explizit nennen oder im Interview erwähnen. Induktiv ergänzt wurden die Kategorien *Sprechen*, *Gespräche führen* und *Vorlesen*. Erstere umfasst Lernziele in Bezug auf die produktiven mündlichen Sprachfähigkeiten, bei welchen die Lehrperson jedoch nicht expliziert, worauf es beim Sprechen ankommt. Hierzu gehört etwa, dass Lehrperson 4 explizit als Ziel nennt, dass jeweils zwei Kinder Fehler in eine Sage einbauen und diese dann einem anderen Paar erzählen können. Es bleibt aber offen, ob es um die Verständlichkeit, die Korrektheit oder die Gestaltung gehen soll. Wie bei den Interviews wird auch hier festgehalten, welche mündlichen Sprachfähigkeiten angesprochen sind.

Weiter gilt es die Fördermassnahmen zu erfassen, welche am besuchten Halbttag vorkommen. Für die Videoanalyse wurden die induktiven Kategorien aus der Interview-Auswertung ergänzt durch noch nicht abgedeckte Empfehlungen aus der Literatur (vgl. Kapitel 2.5). Neben der Reflexion über mündliche Sprachfähigkeiten sind dies die verschiedenen Differenzierungsmethoden: Lernangebote auf unterschiedlichen Niveaus, Hilfestellungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, Zwischenziele für gewisse Lernende, Ermöglichen unterschiedlicher Lernwege, Variieren zwischen Strukturierung und Offenheit, Neigungsdifferenzierung (vgl. Baer et al. 2009; Behrens/Eriksson 2009). Zudem wurden die Kategorien *Übungen* und *Rückmeldungen* durch die Hinweise aus der Literatur ausdifferenziert: Werden bei den Übungen bestimmte Teilfähigkeiten trainiert, sind sie von kurzer Dauer und in einen längeren Arbeitskontext eingebettet? Ist das Ziel klar und wird es mittels einer Beurteilung überprüft? Enthält die Aufgabe Hinweise, über welche Schritte sie bewältigt werden kann? Erfolgen die Rückmeldungen zeitnah und regelmässig? Schliesslich wird bei den einzelnen Fördermassnahmen unterschieden, ob diese in einer authentischen oder einer gezielten Kommunikationssituation durchgeführt werden. Mit gezielten Kommunikationssituationen ist gemeint, dass diese im Hinblick auf Lernziele arrangiert werden, welche die mündlichen Sprachfähigkeiten betreffen. In authentischen Kommunikationssituationen stehen hingegen andere Ziele im Vordergrund. Die

Fördermassnahmen *Vorträge* und *Übungen* betreffen nach dieser Definition stets gezielte Kommunikationssituationen.

Bei den Fördermassnahmen in Nicht-Sprachfächern kommen die induktiv gebildeten Unterkategorien *Korrektur* und *Übungen* – letztere in Anlehnung an die Kategorien zu den allgemeinen Fördermassnahmen – dazu, da diese am Unterrichtsmorgen beobachtet werden können, in den Interviews jedoch in Bezug auf Nicht-Sprachfächer nicht erwähnt wurden. Während sich *Vorträge* und *Übungen* auf gezielte Kommunikationssituationen beziehen, betreffen die restlichen Fördermassnahmen authentische Situationen: Sie stehen für eine beiläufige Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten, die in Situationen erfolgt, in welchen primär Lernziele der Nicht-Sprachfächer verfolgt werden.

Die mittels Unterrichtsbeobachtung erfassten Fördermassnahmen werden mit den Interview-Antworten verglichen auf die Frage, welche Lernangebote es in den besuchten Lektionen für die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich mündlicher Sprachfähigkeiten gab.

Zur Erhebung des Korrekturverhaltens wurde zum einen die Kategorie *Individualisierung* ausdifferenziert. Ferner wird in Anlehnung an die entsprechenden Fragebogen-Items (vgl. Kapitel 6.4.7) und Interview-Aussagen erhoben, welche Fehler korrigiert werden und ob dabei die grammatische Korrektheit gemessen an der Norm der Schriftlichkeit im Vordergrund steht. Induktiv ergänzt wurden die Kategorien *Aussprache*, *Situationsangemessenheit*, *inhaltliche Verständlichkeit* und *Einhalten von Gesprächsregeln*. Schliesslich wird vermerkt, wenn Fehler erst bei mehrmaligem Auftreten korrigiert werden. Verzichtet wurde hingegen auf eine Kategorie analog zum Fragebogen-Item, ob alle Fehler korrigiert werden. Dies deshalb, weil von aussen nicht auszumachen ist, welche Fehler eine Lehrperson überhaupt wahrnimmt.

Ergänzend werden in Anlehnung an Baer et al. (2009) die Arbeitsformen erfasst, um Aufschluss darüber zu erhalten, ob sich diese abwechseln (gemäss der empfohlenen methodischen Vielfalt) oder ob eine Arbeitsform dominiert. Ausserdem sollen Anhaltspunkte darüber gewonnen werden, wie häufig die Schülerinnen und Schüler zum Sprechen kommen.

8.2 Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen

8.2.1 Rahmenbedingungen und Ablauf der analysierten Unterrichtsbesuche

Bevor die Ergebnisse in Bezug auf die oben angeführten Fragen berichtet werden, wird skizziert, unter welchen Rahmenbedingungen die drei hier ausgewerteten Unterrichtsbesuche stattfanden und wie sie abliefen.

Lehrperson 1 – Vier Jahre Berufserfahrung

Diese Lehrerin unterrichtet eine gemischte Klasse mit 5. und 6. Klässlerinnen/Klässlern. In den besuchten Lektionen sind zunächst alle, d. h. 15 Kinder anwesend; während der Deutsch-Lektionen verlässt ein Kind die Klasse. Zwei Kinder erwerben Deutsch als Zweitsprache. Als Erstes findet eine Lektion Mathematik statt, anschliessend eine Doppelstunde im Fach Deutsch. In der ersten Lektion arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig an Mathematik-Aufgaben. Bei Fragen wenden sie sich an die Lehrperson, welche an ihrem Pult vorne sitzt, oder an die Heilpädagogin, die im Raum herumgeht. Nach der grossen Pause folgen die Deutsch-Stunden. Die Lehrerin beginnt eine Unterrichtseinheit aus dem Lehrmittel *Die Sprachstarken 5* zum Thema *Interview*. Die Heilpädagogin ist ebenfalls präsent und unterstützt einzelne Kinder bei Bedarf.

Die Einführung ins Thema erfolgt über ein Foto, auf welchem eine Szene aus einem Interview abgebildet ist. Die Kinder notieren in 4er-Gruppen drei Stichwörter zum Foto und teilen diese anschliessend im Plenum mit. Nachfolgend lesen sie in denselben Gruppen ein Interview mit einer prominenten Person und überlegen sich weitere Fragen, welche sie dieser stellen würden. Im Plenum werden die zusätzlichen Fragen gesammelt und zu beantworten versucht. Als Nächstes studieren die Lernenden wiederum in den 4er-Gruppen einen Tipp, welcher sich auf die Formulierung von Interview-Fragen bezieht (etwa: Fragen vermeiden, welche mit *Ja* oder *Nein* beantwortet werden können). Ihre Aufgabe ist es, eine kurze mündliche Präsentation vorzubereiten, bei welcher alle Gruppenmitglieder zu Wort kommen und in welcher sie den Tipp für die anderen verständlich darlegen. Nach dem Halten der einzelnen Präsentationen sollen die Kinder prüfen, ob das Interview mit der prominenten Person den Ratschlägen entspricht. Darauf kündigt die Lehrperson an, dass die Lernenden im Laufe der nächsten Zeit selbst ein Interview führen werden. Im Plenum werden daher Personen aufgelistet, welche

interviewt werden könnten. Nachdem die Kinder je eine Person gewählt haben, lesen sie einen Bericht, dem ein Interview zugrunde liegt. Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich, welche Fragen der Verfasser des Berichts beim Interview möglicherweise gestellt hat. Schliesslich orientiert die Lehrerin die Kinder darüber, was sie in der kommenden Lektion zum Thema *Interview* erwartet.

Lehrperson 4 – 20 Jahre Berufserfahrung

Bei Lehrperson 4 handelt es sich ebenfalls um eine Frau. Sie leitet eine 6. Klasse, welche 15 Schülerinnen und Schüler umfasst. Kein Kind erwirbt Deutsch als Zweitsprache. Zu Beginn des Unterrichtsmorgens werden organisatorische Belange besprochen und das an der Wandtafel stehende Lektionsprogramm wird gemeinsam durchgegangen. Dann beginnt eine Lektion im naturwissenschaftlichen Fach *Mensch und Umwelt*. Die Klasse hat sich bereits in den vorangegangenen Lektionen mit einer Sage beschäftigt. Nun vergleichen die Kinder zu zweit Zeichnungen, welche sie dazu entworfen haben. Hinterher sollen die Schülerinnen und Schüler in neuen 2er-Gruppen drei Fehler in die Sage einbauen und diese erzählen üben. Jeweils zwei Paare präsentieren sich gegenseitig die Geschichten, die zuhörenden Kinder notieren sich die Fehler, die sie heraushören. Im Plenum wird die Sequenz abschliessend kurz besprochen.

In der darauffolgenden Doppelstunde arbeiten die Kinder in Halbklassen. Die Hälfte, welche von der Lehrerin unterrichtet wird, befasst sich mit der Erstellung eines Buches, in welchem Erlebnisse der Klasse zusammengestellt werden. Anfangs sammelt die Gruppe Ideen für Texte, welche anschliessend von den Kindern verfasst werden. Die Lernenden bringen ihre Entwürfe laufend der Lehrperson, welche diese gleich korrigiert und den Kindern Rückmeldungen dazu gibt.

Nach der grossen Pause findet sich wieder die ganze Klasse im Schulzimmer ein. Die Schülerinnen und Schüler lösen selbstständig respektive zu zweit Mathematik-Aufgaben. Die Heilpädagogin geht mit einzelnen in einen anderen Raum, die Lehrperson arbeitet mit drei Kindern zusammen an Aufgaben.

In der letzten Stunde des Unterrichtsvormittags steht der Klassenrat auf dem Programm. Die Lehrperson und die Heilpädagogin setzen sich zu den Kindern in den Kreis. Zum Schluss stellen die Lehrenden den Schülerinnen und Schülern einzelne Aufgaben, die sie ohne

verbale Verständigung lösen sollen (etwa sich so in einer Reihe hinstellen, dass die Nachnamen der einzelnen Kinder alphabetisch geordnet sind).

Lehrperson 5 – 35 Jahre Berufserfahrung

Der Besuch bei Lehrperson 5, einem Mann, findet in einer 4. Klasse statt. In den ersten zwanzig Minuten sind 15 Kinder anwesend, darauf stösst ein Kind dazu, welches im Unterricht für Deutsch als Zweitsprachige war. Drei weitere Schülerinnen und Schüler fehlen an diesem Vormittag. Insgesamt umfasst die Klasse drei Lernende, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben.

Zum Einstieg in den Unterrichtsmorgen, welcher auf einen Montag fällt, fordert der Lehrer die Kinder auf, mit ihren Stühlen einen Kreis vor der Wandtafel zu bilden. Er orientiert die Klasse über das Wochenprogramm und welche organisatorischen Aufgaben zu erledigen sind. Im Anschluss verteilt er ein Blatt mit den wichtigsten Informationen. Darauf folgt ein Rückblick auf die vergangene Woche: Die Kinder besuchten eine Clown-Vorstellung, von welcher sie der Lehrperson erzählen sollen, welche selbst nicht anwesend war. Als Nächstes sollen die Kinder von ihrem Wochenende berichten. Da die Lernenden an diesem Morgen wenig von sich aus erzählen, fordert der Lehrer die Kinder auf, sich zu zweit auszutauschen.

In den folgenden beiden Lektionen sollen die Kinder einerseits zu zweit anhand von Stichwörtern repetieren, was sie im vergangenen Schuljahr im Fach *Mensch und Umwelt* gelernt haben. Andererseits führt die Lehrperson ein Diktat durch. Die beiden Programmpunkte wechseln sich phasenweise ab.

Nach der grossen Pause ist neben dem Lehrer auch die Heilpädagogin anwesend. Aufgrund eines Konflikts, der sich auf dem Pausenplatz zwischen den Knaben und Mädchen ereignet hat, versammelt sich die Klasse wiederum im Kreis vor der Wandtafel, um den Streit zu lösen. Anschliessend geht die eine Halbklass mit der Heilpädagogin in einen anderen Raum. Die andere Hälfte bespricht mit der Lehrperson zunächst mündlich Mathematik-Aufgaben. Dabei überlegen sich jeweils zwei Kinder, wie sie eine bestimmte Aufgabe lösen würden. Im Plenum werden die Lösungswege besprochen, bevor die Kinder an ihren Plätzen die Aufgaben schriftlich lösen.

Auch in der folgenden Deutsch-Lektion findet Halbklassen-Unterricht statt. Der Lehrer liest zwei Texte vor. Die Kinder wählen für sich einen aus und üben diesen lesen. Hinterher lesen sie sich in 2er-Gruppen die Texte vor und notieren gegenseitig die gemachten Fehler.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Video-Auswertung berichtet. Eine Übersicht über die im Unterricht der einzelnen Lehrpersonen beobachteten Kategorien findet sich im Anhang (vgl. 10.5). Wie ausgeführt wurden dem Kategoriensystem die aktuellen Empfehlungen aus der einschlägigen Literatur zur Förderung zugrunde gelegt (vgl. Kapitel 8.1), um sie als Vergleichshintergrund heranzuziehen. Zugleich ist bei der Deutung der Resultate insofern Vorsicht geboten, als lediglich ein partieller Einblick in die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen anhand der beschriebenen Vormittage genommen werden konnte.

8.2.2 Gezielte Förderung: Lernziele und Fördermassnahmen

Lernziele

Lehrperson 1 geht es am besuchten Unterrichtsmorgen darum, dass die Kinder sich trauen, vor den anderen eine Präsentation zu halten, und sich dabei verständlich ausdrücken. Die restlichen Kinder sind aufgefordert, gut zuzuhören. Lehrperson 4 verfolgt das Ziel, dass die Kinder das Gespräch im Klassenrat selbstständig führen. Überdies sollen sie trainieren, eine Sage zu erzählen. Lehrperson 5 nennt dagegen nur das möglichst fehlerfreie Vorlesen als Lernziel, welches sich im Prinzip auf die schriftlichen Sprachfähigkeiten bezieht: Es geht nämlich nicht um das gestaltende Vorlesen, sondern um die Lesefertigkeit an sich. Da das Vorlesen im Interview im Zusammenhang mit den mündlichen Sprachfähigkeiten prominent genannt wurde, wird es hier dennoch aufgeführt.

Aufgrund der im Interview rekonstruierten Überzeugungen wäre nicht erstaunlich gewesen, wenn – entgegen dem Beobachteten – die beiden ersten Lehrpersonen die mündlichen Sprachfähigkeiten weniger gezielt (hier wie im Fragebogen definiert als *mindestens ein Lernziel betrifft die mündlichen Sprachfähigkeiten*) gefördert hätten als Lehrperson 5: Im Gegensatz zu ersteren gehört letztere zu denjenigen Interviewten, welche klar ausdrücken, dass sie die mündlichen Sprachfähigkeiten für bedeutsam halten und sich

um deren Förderung bemühen. Allerdings ist als Nächstes zu prüfen, wie stark angeleitet die Förderung tatsächlich stattfindet. Der Blick auf die durchgeführten Fördermassnahmen soll dies erhellen.

Fördermassnahmen

Um ihre Lernziele zu verfolgen, greift Lehrperson 1 auf Übungen zurück: Die Kinder bereiten sich in Gruppen auf die Präsentation vor und halten diese dann gleich vor der Klasse. Demnach wird eine bestimmte mündliche Teilkompetenz trainiert, wobei dieses Training in eine grössere Unterrichtseinheit zum Thema *Interview* eingebettet ist. Als Hilfestellung weist die Lehrperson darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler Zettel mit Stichwörtern als Gedankenstütze verwenden können, wie sie dies bereits kennen. Zwei Gruppen gibt sie in der Vorbereitungsphase je einen Ratschlag: Zum einen, den Tipp mittels eines schlechten Beispiels zu veranschaulichen; zum anderen, anstelle des Wortes *vermeiden* eine andere Formulierung zu verwenden, da möglicherweise nicht alle das Wort *vermeiden* kennen würden. Weitere Unterstützung bietet die Lehrperson nicht. Das dritte Lernziel – dass die Kinder den Präsentationen gut zuhören und sich den Tipp merken – wird gar nicht angeleitet. Die Schülerinnen und Schüler werden lediglich dazu aufgefordert, gut zuzuhören.

Als weitere Fördermassnahmen, welche sich nicht auf ein Lernziel beziehen, können ausgemacht werden, dass die Kinder erzählen und sich im Plenum mitteilen sollen (Kategorie *Mündlichanteil*), wobei die Lehrperson auf ein wohlwollendes Klima achtet. Überdies korrigiert sie einen Schüler-Beitrag.

Insgesamt konzentriert sich die gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten damit auf das Gestalten konkreter Unterrichtssettings, in welchen bestimmte Lernziele verfolgt werden. Hilfestellungen kommen vereinzelt vor, auf das Geben von Rückmeldungen nach den Präsentationen wird verzichtet. Die Lehrperson begründet Letzteres im Interview mit der Befürchtung, die Freude der Kinder am Sprechen zu hemmen, sowie mit Zeitknappheit.

Vergleicht man die Ergebnisse der Videoanalyse mit den Antworten der Lehrperson auf die Interview-Frage, welche Lernangebote es im Mündlichen für die Schülerinnen und Schüler gegeben hat, wird Folgendes deutlich: Das Vorbereiten und Halten der Präsentationen erwähnt die Lehrperson; dass der Redeanteil der Kinder möglichst hoch sein soll, nennt sie

dagegen nicht, obschon diese Fördermassnahme in den besuchten Lektionen dominant ist. Dass sie nur die Unterrichtssettings anführt, in welchen sie konkrete Lernziele in Bezug auf die mündlichen Sprachfähigkeiten verfolgt, weist möglicherweise darauf hin, dass die Förderung über den Mündlichanteil nicht nur seitens der Lernenden, sondern auch der Lehrperson implizit abläuft.

Was sich im Unterricht von Lehrperson 1 hinsichtlich gezielter Förderung beobachten lässt, bestätigt sich bei der Analyse des Unterrichtsmorgens von Lehrperson 4: Auch diese führt Übungen durch, um an bestimmten mündlichen Teilkompetenzen zu arbeiten. Hilfestellungen werden ebenfalls nur vereinzelt gegeben. So können sich die Kinder zwar auf das Erzählen der Sage vorbereiten, sie erhalten jedoch keine Hinweise, wie sie die Aufgabe am besten bewältigen respektive worauf sie beim Erzählen achten sollten. Ausserdem findet im Anschluss keine Beurteilung statt.

Der Klassenrat als Übungsform wird hingegen regelmässig durchgeführt. Zwei Schülerinnen und Schüler notieren, wie oft Kinder ohne Rederecht (signalisiert durch einen Ball) sprechen, und geben der Klasse anschliessend eine diesbezügliche Rückmeldung. Diese erfolgt also zeitnah und beschränkt sich auf einen Aspekt. Die Lehrperson versucht ferner durch verbales und nonverbales Eingreifen, die Kinder dazu zu bringen, dass sie miteinander sprechen und das Gespräch untereinander führen. Zugleich wird deutlich, dass die institutionellen Rahmenbedingungen diesem Bestreben zuwiderlaufen: Weil die Lehrperson und die Heilpädagogin mit den Kindern im Kreis sitzen, wenden sich letztere automatisch an die Lehrperson, wie sie dies von anderen Unterrichtssequenzen her gewohnt sind. Das Senden verbaler und insbesondere nonverbaler Signale der Lehrperson verstärkt noch, dass sich die Schülerinnen und Schüler an sie richten.

Damit kann festgehalten werden, dass die gezielte Förderung auch bei Lehrperson 4 aus der Gestaltung konkreter Unterrichtssettings besteht, in welchen bestimmte mündliche Teilkompetenzen im Vordergrund stehen, dass den Kindern dabei aber nur wenig Hilfestellungen respektive Anleitungen zur Bewältigung einer Aufgabe gegeben werden. Letzteres zeigt sich bei den Fördermassnahmen, welche sich auf kein bestimmtes Lernziel beziehen, selbstverständlich noch deutlicher: So handelt es sich etwa bei den spielerischen Aufgaben, welche nonverbal zu lösen sind, um eine konkrete Übungsform, die aber ohne

weitere Unterstützung und ohne anschliessende Reflexion durchgeführt wird. Auch wenn sich die Kinder mündlich über ihre Zeichnungen respektive Mathematik-Aufgaben austauschen oder von der Lehrperson korrigiert werden, findet die Förderung beiläufig statt.

Spannend ist, dass sich Lehrperson 4 auch Situationen bewusst ist, in welchen die Förderung nicht gezielt stattfindet: So nennt sie im Interview die eben beschriebenen Unterrichtsphasen, in welchen sich die Kinder gegenseitig ihre Zeichnungen vorstellen respektive sich beim Lösen von Mathematik-Aufgaben helfen. Im Unterricht selbst scheint sich die Lehrperson dieser Situationen der (beiläufigen) Förderung allerdings nicht bewusst zu sein. Dies wird durch ihre Feststellung im Interview bestätigt, wonach sie die mündlichen Sprachfähigkeiten nicht so gezielt fördere, sich im Gespräch aber bewusst werde, wie viel sie im Grunde genommen mache. Letzteres geschieht entsprechend implizit.

Lehrperson 5 greift ebenfalls auf Übungsformen zurück, um ihr Lernziel betreffend des Vorlesens (respektive Lautlesens) zu verfolgen. Sie differenziert dabei insofern, als die Kinder zwischen zwei Texten gemäss ihren inhaltlichen Vorlieben auswählen können. Zudem überprüfen immer zwei Lernende gegenseitig, wie viele Fehler sie beim Lesen machen, und geben sich im Anschluss eine Rückmeldung dazu. Letztlich werden hier aber schriftliche Sprachfähigkeiten gefördert.

Interessant ist nun aber, dass eine Reihe von Fördermassnahmen erkennbar ist, welche sich auf die mündlichen Sprachfähigkeiten beziehen, wenngleich die Lehrperson die entsprechenden Situationen im Interview nicht als Fördersituationen anführt. Daraus ist zu schliessen, dass sie vieles implizit fördert.

Deutlich wird dies am spontan einberufenen Konfliktgespräch. Wie die Lehrperson im Interview ausführt, ging es ihr in diesem Gespräch darum, dass die Kinder lernen, Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen. Obschon ihr Fokus also nicht auf den mündlichen Sprachfähigkeiten lag, vermittelte sie den Kindern über ihr Gesprächsverhalten Regeln und Verhaltensweisen, die zu einem konstruktiven Ablauf eines Konfliktgesprächs beitragen: So entgegnet sie etwa einer Schülerin, welche einen Mitschüler unterbricht, dass sie nun ihre Sicht habe mitteilen können und nun der Schüler

an der Reihe sei. Einen anderen Schüler, der sich auf Vergangenes bezieht, weist sie darauf hin, dass es um die aktuellen, konkreten Vorfälle gehe und nicht um irgendwelche vergangenen Vorkommnisse. Schliesslich fragt sie einzelne Kinder direkt, ob es richtig war, was sie getan hätten. Zwischendurch korrigiert sie einen Mundart-Ausdruck, der von den Kindern mehrmals verwendet wird. Auch wenn das Gesprächsverhalten in dieser Situation also nicht explizit thematisiert wird, bietet diese den Kindern eine gute und erst noch authentische Lerngelegenheit. Folglich fördert Lehrperson 5 die mündlichen Sprachfähigkeiten am besuchten Unterrichtsmorgen nicht expliziter als die anderen beiden Lehrpersonen, die implizite Förderung umfasst jedoch vielseitigere Hilfestellungen.

Zum Befund, dass die implizite Förderung in den besuchten Lektionen der drei Lehrenden überwiegt, passt, dass bei den Videoanalysen eine Hilfestellung seitens der Lehrperson beobachtet werden kann, die von den Interviewten nicht angesprochen wurde: Die Gestaltung des eigenen Sprechens. Besonders ausgeprägt ist dies bei den Lehrpersonen 4 und 5. Beide sprechen langsam und besonders deutlich, wenn sie mündliche Aufträge erteilen. Während Lehrperson 4 gestisch untermauert, was sie verbal mitteilt, macht Lehrperson 5 die Struktur ihrer Antwort explizit, wiederholt Wichtiges und gibt den Kindern schlussendlich ein Blatt ab, auf welchem die zentralen Informationen schriftlich festgehalten sind. Bei Lehrperson 1 ist dagegen zu beobachten, dass sie einen mündlichen Auftrag nochmals präzisiert, nachdem sie realisiert hat, dass ihn die Kinder falsch verstanden haben.

Was das Korrekturverhalten betrifft, so zeigt sich dies in den analysierten Lektionen nur bedingt. Es treten zwar Korrekturen auf, jedoch in zu geringer Masse, um daraus schliessen zu können, dass die Lehrpersonen punktuell, situativ und/oder je nach Schülerinnen und Schülern korrigieren.

Fazit betreffend gezielte Förderung: Lernziele und Fördermassnahmen

- Wie sieht die gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht inkl. in den Nicht-Sprachfächern – im Vergleich zu den Überzeugungen – aus?
- Wie formulieren die Lehrpersonen konkrete Aufgabenstellungen? Welche Differenzierungsmöglichkeiten setzen sie beispielsweise ein? Nutzen sie auch authentische Kommunikationssituationen zur Förderung?
- Wie stark angeleitet findet die Förderung statt?

Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus der Videoanalyse betreffend gezielte Förderung zusammengefasst. Wie bereits erwähnt ist dabei zu bedenken, dass die besuchten Lektionen lediglich einen partiellen Praxiseinblick ermöglichten.

Die gezielte Förderung wird gemäss Online-Umfrage so definiert, dass mindestens ein Lernziel einer Unterrichtseinheit die mündlichen Sprachfähigkeiten betrifft. An den analysierten Unterrichtshalbtagen besteht diese zumeist darin, dass konkrete Unterrichtssettings arrangiert werden, um bestimmte Lernziele zu verfolgen. Vergleicht man die Förderung mit den aktuellen didaktischen Empfehlungen (vgl. Kapitel 2.5), ist vor diesem Vergleichshintergrund zu schliessen, dass die Förderung nur teilweise angeleitet wird: Den Kindern werden wenige Hilfestellungen und nur partiell Rückmeldungen gegeben. Differenzierungen sind abgesehen von der erwähnten Neigungsdifferenzierung beim Lesetraining von Lehrperson 5 nicht beobachtbar. Eine Reflexion, wie die Aufgabe gemeistert wurde, findet an den ausgewerteten Unterrichtsvormittagen nicht statt. Überdies kann eine Überprüfung respektive Beurteilung im Hinblick auf das Lernziel nur einmal beobachtet werden.

Neben der gezielten Förderung findet die Förderung oftmals implizit statt. Sie kann den Kindern aber ebenfalls ein gutes Lernfeld bieten, wie dies das Konfliktgespräch im Unterricht von Lehrperson 5 zeigt. In diesem Beispiel manifestiert sich zudem eine Beobachtung, die bei allen drei Lehrpersonen gemacht werden kann: Zur Förderung werden ebenfalls authentische Kommunikationssituationen genutzt.

8.2.3 Geförderte Kompetenzen

- Fördern die Lehrpersonen die produktiven mündlichen Sprachfähigkeiten stärker als die rezeptiven mündlichen Sprachfähigkeiten? Inwiefern wird die Unterrichtspraxis davon beeinflusst, was die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten verstehen?
- Dominiert der Frontalunterricht, sodass das Gespräch unter den Kindern selten trainiert wird?

Um die ersten beiden Fragen zu beantworten, wird die Analyse heranzogen in Bezug darauf, welche mündlichen Sprachfähigkeiten durch die Lernziele respektive Fördermassnahmen abgedeckt werden. Dabei wird deutlich, dass die produktiven mündlichen Sprachfähigkeiten am Unterrichtsmorgen aller drei Lehrpersonen prominenter vertreten sind. Dennoch finden auch Einheiten statt, in welchen das Hören respektive Zuhören im Gespräch trainiert wird. Die Verteilung über die Lernziele und Fördermassnahmen hinweg lässt aber darauf schliessen, dass diese Förderung noch häufiger als diejenige der produktiven Sprachfähigkeiten implizit abläuft. Dies wird insofern bestätigt, als sich die Lehrpersonen im Interview lediglich auf produktive Sprachfähigkeiten beziehen bei der Frage, welche Lernangebote es für die Schülerinnen und Schüler im Bereich des Mündlichen am Besuchsmorgen gegeben hat.

In Bezug auf die Lehrpersonen 1 und 4, welche sich das gesamte Interview hindurch lediglich auf produktive mündliche Sprachfähigkeiten beziehen, lässt sich demnach sagen, dass die rezeptiven mündlichen Sprachfähigkeiten dennoch im Unterricht trainiert werden, wenn auch mehrheitlich beiläufig. Lehrperson 5, welche im Interview produktive wie rezeptive mündliche Sprachfähigkeiten anspricht, unterscheidet sich hierin nicht von den beiden anderen Lehrpersonen.

Allgemein weichen die Lehrenden über den gesamten Unterrichtsmorgen betrachtet nicht so stark voneinander ab, wie aufgrund ihrer verschiedenen Überzeugungen hätte erwartet werden können. Eine Ausnahme stellt die implizite Förderung dar: Hier zeichnet sich Lehrperson 5 dadurch aus, dass sie den Schülerinnen und Schülern mehr Hilfestellungen bietet als die beiden anderen Lehrpersonen. Insgesamt ist aber zu vermuten, dass in den Interviews überwiegend handlungsferne Überzeugungen erfasst wurden, die sich

entsprechend nicht direkt in der Praxis manifestieren. Dies müsste aufgrund eines längeren Praxiseinblicks geprüft werden.

Abschliessend wird der Blick auf die Arbeitsformen gerichtet. Abbildung 21 ist zu entnehmen, wie gross der zeitliche Anteil der einzelnen Arbeitsformen in Bezug auf den gesamten Unterrichtsmorgen war.

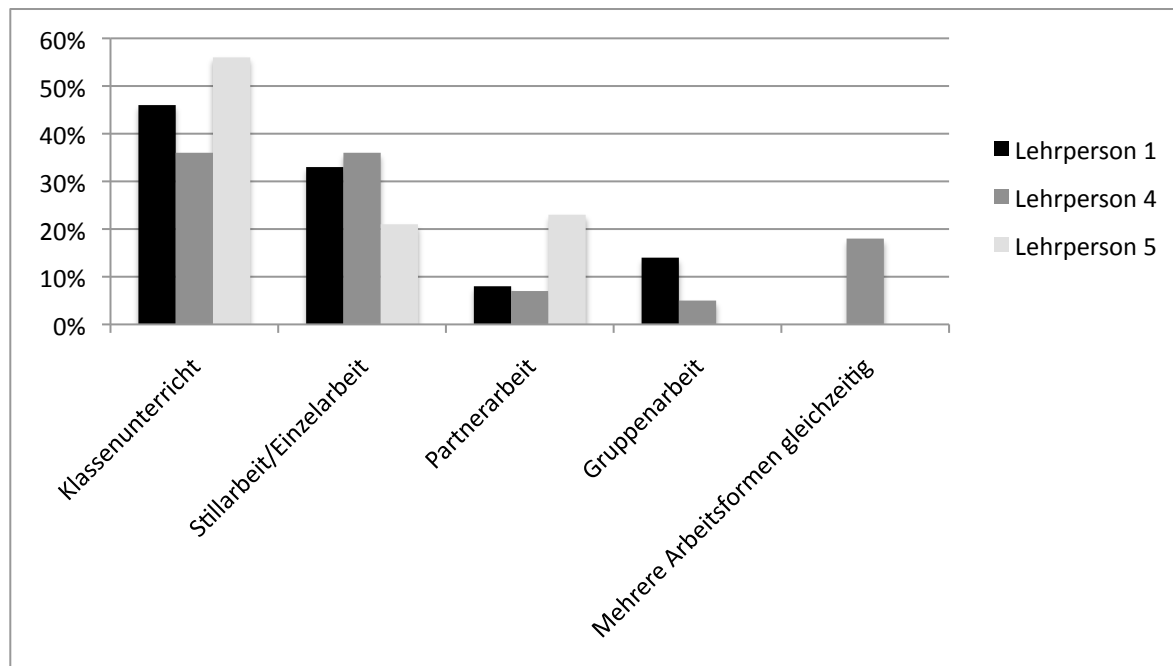


Abbildung 21: Zeitlicher Anteil der unterrichtlichen Arbeitsformen am besuchten Unterrichtshalbtag (= 100 %) (in Anlehnung an Baer et al. 2009)

Die Verteilung weist darauf hin, dass die Lehrpersonen der Empfehlung nachkommen, die Formen zu variieren. Mit Ausnahme der fehlenden Gruppenarbeit bei Lehrperson 5 kommen alle Arbeitsformen zum Einsatz. In Bezug auf den Redeanteil der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist allerdings einschränkend festzuhalten, dass für Partner- respektive Gruppenarbeiten deutlich weniger Zeit eingeplant ist als für Phasen des Klassenunterrichts respektive der Stillarbeit. Der Klassenunterricht ist zwar überwiegend so gestaltet, dass ein Austausch zwischen der Lehrperson und den Kindern stattfindet, letztere sich also aktiv beteiligen können. Der Redeanteil eines einzelnen Kindes ist aber immer noch stark begrenzt im Gegensatz zu Gruppen- oder Partnerarbeiten.

In Bezug auf die letzte Frage ist aufgrund der analysierten Unterrichtslektionen folglich zu konstatieren, dass die Kinder tatsächlich überwiegend lernen, sich an Gesprächen zu

beteiligen, welche von der Lehrperson gelenkt werden. Aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen richten sie sich also stets an diese und wenden sich nicht direkt an andere Kinder. Wie aufgezeigt tritt dies auch im Klassenrat von Lehrperson 4 zutage: Dieser wäre explizit dazu gedacht, dass die Kinder das Gespräch untereinander trainierten. Die Bildung eines Stuhlkreises, in welchem sich alle sehen können, ist hierzu sicher förderlich. Durch die Teilnahme der Lehrperson am Klassenrat wird die Erreichung des Ziels jedoch behindert.

Fazit betreffend geförderte Kompetenzen und in Bezug auf die drei Lehrpersonen

Somit ist aufgrund der analysierten Unterrichtslektionen festzuhalten, dass die produktiven Sprachfähigkeiten bewusster gefördert werden als die rezeptiven Sprachfähigkeiten. Die Teilnahme an Gesprächen wird insbesondere im Klassenverband trainiert, wobei das Gespräch mehrheitlich über die Lehrperson läuft und kaum zwischen den Schülerinnen und Schülern stattfindet.

Insgesamt lassen die Videoanalysen nur vereinzelt Unterschiede zwischen den drei Lehrpersonen erkennen. Die unterschiedlichen Überzeugungen, die sich anhand der Interviews rekonstruieren liessen, scheinen also nur einen marginalen Einfluss auf die Unterrichtspraxis zu haben. Wie ausgeführt liegt die Vermutung nahe, dass in den Interviews vornehmlich handlungsferne Überzeugungen erfasst wurden. Allerdings müsste der Unterricht über einen längeren Zeitraum beobachtet werden, um dies zu überprüfen.

9 Diskussion

9.1 Beantwortung der Fragestellungen

Die zentralen Ergebnisse aus den Fragebogen-, Interview- und Videodaten werden im Folgenden zusammengefasst und in Bezug zu bisherigen Forschungsbefunden gestellt (vgl. Kapitel 3.5).

1. Was verstehen die Lehrpersonen unter mündlichen Sprachfähigkeiten?

Wie aus den Interview-Antworten der Lehrpersonen zu schliessen ist, ist die Sprachproduktion stärker in ihrem Bewusstsein als die Sprachrezeption: Das Hören und das Zuhören im Gespräch werden seltener respektive zögerlicher genannt als produktive mündliche Sprachfähigkeiten. Dies passt zum Befund von Pekarek Doehler und De Pietro (2009), welche Lehrende aus der deutsch- und französischsprachigen Schweiz zum mündlichen Französischunterricht befragt haben. Demnach wird bei der Beurteilung insbesondere das monologische Sprechen berücksichtigt.

2. Welche Überzeugungen vertreten die Lehrpersonen bezüglich Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht?

Unter dieser Fragestellung wurde schwerpunktmässig untersucht,

- ob beziehungsweise wie gezielt die Förderung gemäss Antworten der Lehrpersonen stattfindet und von welchen Faktoren dies abhängt,
- was die Befragten unter einer guten Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten verstehen,
- für wie notwendig respektive realisierbar sie die Förderung halten,
- welchen Stellenwert sie dieser in ihrem Unterricht einräumen.

Gemäss Antworten der Fragebogen-Teilnehmenden werden die mündlichen Sprachfähigkeiten in den Sprachfächern zwar deutlicher gezielt (d. h. mindestens ein Lernziel einer Unterrichtseinheit betrifft die mündlichen Sprachfähigkeiten) gefördert, eine gezielte Förderung findet aber auch in Nicht-Sprachfächern statt.

Zur Konkretisierung der Fragebogen-Ergebnisse sollten die Interviewten ausführen, wie die gezielte Förderung in verschiedenen Fächern in ihrem Unterricht aussieht. Da die interviewten Lehrpersonen dabei auch Beispiele beiläufiger Förderung genannt haben, ist davon auszugehen, dass sie in der Online-Umfrage auch dann angaben, die mündlichen Sprachfähigkeiten gezielt zu fördern, wenn die Förderung lediglich nebenbei stattfindet. Beim partiellen Praxiseinblick zeigte sich schliesslich, dass die gezielte Förderung an den drei analysierten Unterrichtshalbtagen insbesondere durch das Durchführen konkreter Unterrichtssettings, in welchen bestimmte mündliche Teilkompetenzen im Vordergrund standen, nicht aber durch gezielte Hilfestellungen oder eine Reflexion nach Bewältigung einer Aufgabe erfolgte.

Da sich die Interviews und Unterrichtsbeobachtungen auf Primarlehrpersonen beschränkten, bleibt offen, wie stark die mündlichen Sprachfähigkeiten auf der Oberstufe gefördert werden. Im Fragebogen gaben die Primarlehrpersonen häufiger als die Oberstufenlehrpersonen an, die mündlichen Sprachfähigkeiten zu fördern. Dies passt zum Befund von Lafontaine und Le Cunff (2006), welche feststellen, dass in tieferen Stufen mehr mündliche Aktivitäten durchgeführt werden als in höheren.

Was die Lernziele betrifft, so sind gemäss Interview-Aussagen der Lehrpersonen die produktiven mündlichen Sprachfähigkeiten stärker vertreten als die rezeptiven. Die Förderung des Zuhörens betrachten die Lehrpersonen, welche in den von Imhof (2013) berichteten Studien befragt und explizit auf das Zuhören angesprochen wurden, aber durchaus als ihre Aufgabe.

Die vorliegende Interview-Untersuchung hat ergeben, dass an erster Stelle das Lernziel steht, dass sich die Kinder verständlich ausdrücken. Das korrekte Sprechen scheint hingegen lediglich ein Ziel neben anderen zu sein. Dies entspricht den didaktischen Empfehlungen (vgl. Kapitel 2.5). Allerdings zeigte sich bei einer Lehrperson, dass sie bei der Förderung prominent Massnahmen nennt, welche die Korrektheit betreffen, obschon sie letztere nicht als Lernziel erwähnt hat. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass die Lehrperson die Verständlichkeit grundsätzlich wichtiger findet als die Korrektheit, dass aber an letzterer im Unterricht leichter gearbeitet werden kann.

Gemäss den Ausführungen der Interviewten darüber, wie sie die Kinder im Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten unterstützen respektive wie eine gute Förderung aussieht, befolgen die Lehrenden viele weitere der in Kapitel 2.5 zusammengestellten Hinweise. Auch scheinen sie sich der mündlichen Kommunikationssituationen in ihrem Unterricht mehrheitlich bewusst zu sein. An den drei analysierten Unterrichtshalbtagen kommen die im Interview genannten Fördermassnahmen nur vereinzelt vor.

Hinsichtlich Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten ist den Fragebogen-Antworten zu entnehmen, dass die Lehrenden die mündlichen Sprachfähigkeiten mehrheitlich für bedeutsam halten. Dies deckt sich mit den Befunden von Baurmann (1984). In den Interviews wird hingegen deutlich, dass die Lehrenden die Notwendigkeit der *Förderung* unterschiedlich beurteilen. Diejenigen Lehrpersonen, welche eher von einer geringen Notwendigkeit ausgehen, begründen dies mit den Anforderungen weiterführender Schulen oder vertreten die Ansicht, dass sich durch die Entwicklung schriftlicher Sprachfähigkeiten auch die mündlichen Sprachfähigkeiten verbessern respektive dass die Schülerinnen und Schüler bereits über gute mündliche Sprachfähigkeiten verfügen. Demgegenüber drücken andere Interviewte die Überzeugung aus, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten zwingend zu fördern sind. Damit unterscheiden sich die Ergebnisse von denjenigen von Pekarek Doehler und De Pietro (2009), wonach die Mündlichkeit nicht als expliziter Unterrichtsgegenstand wahrgenommen wird und die Lehrpersonen davon ausgehen, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten instinktiv erworben werden. Möglicherweise hatten die aktuellen Lehrmittel- und Lehrplanentwicklungen (vgl. Kapitel 2.4) bereits einen Einfluss auf die Antworten der Lehrpersonen der vorliegenden Studie.

In Bezug auf die Frage, wie gut sich die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten realisieren lässt, besteht grössere Einigkeit: So sind die Lehrenden überwiegend der Meinung, dass sich diese schwieriger gestaltet als die Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Dies schliesst an das Ergebnis von Eriksson (2006) an, wonach die befragten Lehrpersonen ihren Einfluss auf die produktiven mündlichen Sprachfähigkeiten der Lernenden als gering einschätzen.

Angesichts der Überzeugungen zur Realisierbarkeit der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten ist nicht erstaunlich, dass mit einer Ausnahme alle Interviewten ausdrücken, dass deren Stellenwert im Unterricht geringer ist als derjenige der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten. Entscheidend für diese Ansicht scheinen

neben didaktischen Herausforderungen und Erwartungen der weiterführenden Schulen auch die Vorstellungen der Eltern respektive der Öffentlichkeit zu sein.

3. Welche Überzeugungen vertreten die Lehrpersonen bezüglich Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten im Unterricht?

Den Fragebogen-Antworten ist zu entnehmen, dass die schriftlichen Sprachfähigkeiten in allen Fächern ausser den Fremdsprachen – also auch im Fach Deutsch – stärker gewichtet werden als die mündlichen Sprachfähigkeiten. Dies unterscheidet sich vom Befund von Langhammer (1997), gemäss dem die befragten Lehrpersonen die mündliche Note als gleichwertig oder sogar bedeutsamer als die schriftliche Note einschätzen. Ein Grund für die Gewichtung im Fach Deutsch, wie sie aus den vorliegenden Aussagen zu schliessen ist, könnte sein, dass die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten als schwieriger wahrgenommen wird als die schriftlicher Sprachfähigkeiten (vgl. Eriksson 2006; Lafontaine/Le Cunff 2006). Im Interview begründen die befragten Lehrpersonen diese Einschätzung mit der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache, mit der schwierigen Belegbarkeit der Beurteilung sowie mit der als stark empfundenen Subjektivität. Zudem machen sie einen Materialbedarf betreffend Beurteilung aus und es wird deutlich, dass sie mehr technische Hilfsmittel (Diktaphone, Videokameras) benötigen.

Bei der Beurteilung stützen sich die Lehrpersonen gemäss Angaben im Fragebogen überwiegend auf Kriterien, entlang welcher sie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beobachten, sowie auf ihren Eindruck. Damit findet die Beurteilung breiter abgestützt statt als die Erhebungen von Pekarek Doehler und De Pietro (2009) respektive Knopp (2008) ergaben. Unter den in diesen Studien Befragten sind Notizen zu mündlichen Leistungen selten: Die Lehrpersonen verlassen sich häufig auf ihre Intuition. In der Befragung von Kirk (2004) dominiert die Dokumentation mittels Notenliste, teilweise kommen aber auch Beobachtungsbogen zum Einsatz. Eine Erklärung für die Ergebnisse vorliegender Studie sind wiederum die aktuellen Entwicklungen betreffend Lehrmittel und Lehrplan, welche die Antworten der Lehrenden möglicherweise beeinflusst haben. Nicht auszuschliessen ist zugleich, dass soziale Erwünschtheit das Antwortverhalten der Lehrenden geprägt hat.

Was schliesslich das Korrekturverhalten betrifft, so ist nur knapp die Hälfte der Lehrpersonen kulanter gegenüber Fehlern im Mündlichen als im Schriftlichen. Sie scheinen damit weniger tolerant als die von Lafontaine und Le Cunff (2006) befragten Lehrenden. In den Interviews zeigt sich überdies, dass sich die befragten Lehrpersonen insbesondere an der Korrektheit – gemessen an der Norm der Schriftlichkeit – orientieren. Dieser Bewertungsmassstab ist insofern heikel, als damit den Eigenheiten der gesprochenen Sprache nicht Rechnung getragen wird, welche eine eigene Norm benötigen (vgl. Kapitel 2.1). Zugleich können die Antworten der Interviewten als Ausdruck davon gedeutet werden, dass unklar ist, welche Normen in Bezug auf die mündlichen Sprachfähigkeiten gelten sollen (vgl. Kapitel 2.4).

4. Wie schätzen die Lehrpersonen ihre eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten ein, wie die ihrer Schüler/-innen?

Die eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten schätzen die Fragebogen-Teilnehmenden als gut ein. Zugleich sollten sie angeben, wie sie ihre didaktische Kompetenz in Bezug auf die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten beurteilen. Aus den Antworten ist zu schliessen, dass sie sich eher unsicher fühlen: So stellen sie einen Materialbedarf fest und sind der Meinung, dass sie über mehr theoretisches Wissen verfügen sollten und andere Rahmenbedingungen nötig wären, um die Kinder optimal fördern zu können. Bei der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten fühlen sie sich kompetenter oder mindestens gleich kompetent. Die Ergebnisse passen damit zu den Forschungsbefunden von Günther (2008), Lafontaine und Le Cunff (2006) sowie Langhammer (1997), wonach sich die befragten Lehrpersonen bei der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten ebenfalls unsicher respektive zu wenig kompetent fühlen, was sie auf ein Defizit in der Ausbildung sowie auf fehlendes Material zurückführen. Gemäss den vorliegenden Daten aus der Online-Umfrage scheint die Selbsteinschätzung allerdings nur einen marginalen Einfluss auf die Förderpraxis zu haben.

Was die mündlichen Sprachfähigkeiten der Lernenden betrifft, so ist gemäss Fremdeinschätzung insbesondere ein Förderbedarf beim Führen von Gesprächen unter den Kindern auszumachen. Zudem scheinen Hemmungen beim Sprechen vor anderen

vom Kindergarten zur Primarstufe abzunehmen, auf der Oberstufe dann aber wieder zuzunehmen.

5. In welchem Verhältnis stehen die Überzeugungen zur Unterrichtspraxis?

Aufgrund der rekonstruierten Überzeugungen liessen sich vier Gruppen von Lehrpersonen bilden. Für den Vergleich mit der Unterrichtspraxis wurden drei Lehrende verschiedener Gruppen ausgewählt.

Es zeigt sich in den besuchten Lektionen, dass die gezielte Förderung insbesondere darin besteht, dass die Lehrpersonen Unterrichtssettings wie den Klassenrat arrangieren, um bestimmte mündliche Sprachfähigkeiten zu fördern. Darüber hinaus bieten sie den Lernenden jedoch nur vereinzelt Unterstützungen. Somit läuft die Förderung nur teilweise angeleitet ab.

Stellt man die produktiven und die rezeptiven mündlichen Sprachfähigkeiten einander gegenüber, manifestiert sich, dass erstere in den analysierten Unterrichtshalbtagen bewusster trainiert werden. Betreffend Gesprächskompetenz kann festgestellt werden, dass häufiger das Gespräch mit der Lehrperson als die Kommunikation unter den Kindern gefördert wird. Dass die Lehrenden das Gespräch unter den Kindern nicht stärker fokussieren, obschon sie diesbezüglich den grösseren Förderbedarf ausmachen, lässt vermuten, dass eine andere, gegenläufige Überzeugung stärker ist (vgl. Kapitel 9.2).

Die Auswertung der videografierten Lektionen ergab ferner keine markanten Unterschiede zwischen den ausgewählten drei Lehrpersonen, obschon diese gemäss Interviews unterschiedliche Überzeugungen vertreten. Die rekonstruierten Überzeugungen scheinen das Handeln der Lehrpersonen an den drei analysierten Unterrichtsvormittagen weitgehend nicht direkt beeinflusst zu haben. Dies kann so gedeutet werden, dass im Interview insbesondere handlungsferne Überzeugungen erfasst wurden. Diese Vermutung müsste allerdings durch einen längeren Praxiseinblick geprüft werden.

Fazit

Festgehalten werden kann, dass sich die Lehrpersonen der Bedeutung mündlicher Sprachfähigkeiten bewusst sind und auch die zahlreich im Unterricht auftretenden

mündlichen Kommunikationssituationen wahrnehmen. Dass sie der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten gemäss eigenen Aussagen dennoch weniger Platz einräumen als der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten, hängt möglicherweise damit zusammen, dass sie erstere nicht durchweg für notwendig erachten. Weiter wird deutlich, dass sie die Förderung und Beurteilung im mündlichen Bereich schwieriger als im schriftlichen Bereich empfinden. Der partielle Praxiseinblick zeigt schliesslich, dass die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten nur teilweise angeleitet und eher implizit erfolgt, was für die rezeptiven mündlichen Sprachfähigkeiten noch stärker gilt als für die produktiven.

9.2 Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Wie in Kapitel 3.4 ausgeführt, sollte die Aus- und Weiterbildung bei den Überzeugungen von Lehrpersonen ansetzen. Auch wenn sich diese nicht zwingend im konkreten Handeln im Unterricht zeigen, beeinflussen sie doch massgeblich, wie die (angehenden) Lehrenden die vermittelten Inhalte aufnehmen und wie sie deren Umsetzung in der Praxis planen. Dies ist auch bei der Entwicklung von Lehrmitteln respektive Lehrmittelkommentaren zu bedenken. So nützt es beispielsweise wenig, auf Möglichkeiten der Förderung einzelner mündlicher Teilkompetenzen einzugehen, ohne die Notwendigkeit der Förderung hervorstreichen. Sehen die Lehrenden letztere nicht, werden sie sich auch nicht für die Förderung starkmachen.

Ein anderes Beispiel ist die Feststellung, dass die Lehrenden das Gespräch unter den Kindern wenig fokussieren angesichts des Förderbedarfs, welchen sie diesbezüglich ausmachen. Eine mögliche Erklärung ist, dass hier die Überzeugung hinderlich ist, dass in entsprechenden Unterrichtssettings die Kontrolle völlig aus der Hand gegeben wird, was die Lehrpersonen vermeiden möchten.

Entsprechend ist bei solchen Überzeugungen anzusetzen, die den stärksten Einfluss auf die Praxis haben. Walsh (2011) schlägt vor, dass die Lehrpersonen – wie in der vorliegenden Untersuchung – Videoaufnahmen ihres eigenen Unterrichts betrachten, darüber reflektieren und sich mit einer aussenstehenden Person austauschen. In der hier beschriebenen Erhebung zeigte sich bei Lehrperson 4, dass das Interview zu einer veränderten Sicht auf die eigene Unterrichtspraxis anregte. Spannend wäre, die Lehrpersonen über eine längere Zeit zu begleiten. Durch den *Stimulated Recall* würden sie

nicht nur zur Reflexion ihres Handelns, sondern auch ihrer Überzeugungen angeleitet. Ziel wäre, der Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten hinderliche Überzeugungen in förderliche Überzeugungen überzuführen, welche handlungswirksam werden.

In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung weisen die vorliegenden Ergebnisse ferner darauf hin, dass gerade den rezeptiven mündlichen Sprachfähigkeiten mehr Platz eingeräumt werden sollte. Dass die Lehrpersonen bei mündlichen Sprachfähigkeiten insbesondere an die Sprachproduktion denken, hängt möglicherweise mit dem Begriff der Mündlichkeit zusammen. Im Gegensatz zum Ausdruck *Schriftlichkeit*, welcher die Sprachproduktion und die Sprachrezeption gleichermaßen einschliesst, legt *Mündlichkeit* lediglich die Assoziation mit dem Sprechorgan nahe. Konsequenterweise müsste es *Lautlichkeit* heissen.

Ferner sind die Besonderheiten der gesprochenen Sprache in der Aus- und Weiterbildung zu thematisieren, die andere Förder- und Beurteilungsmethoden erfordern als die schriftlichen Sprachfähigkeiten. Anhand konkreter Beispiele ist aufzuzeigen, wie eine gezielte Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten aussieht, die konkrete Anleitungen in Form von Hilfestellungen oder Reflexionsanlässen beinhaltet. Weiter ist auf gutes didaktisches Material sowie den Einsatz technischer Hilfsmittel hinzuweisen, um den (künftigen) Lehrpersonen die Förderung und Beurteilung zu erleichtern.

Wie in Kapitel 2.4 dargelegt, braucht es überdies weitere fachdidaktische Forschung, um zu mehr Erkenntnis darüber zu gelangen, wie eine effektive Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten aussieht und nach welchen Kriterien respektive Kompetenzniveaus die Beurteilung der verschiedenen Teilfähigkeiten erfolgen sollte. Dies ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil mit dem Ziel, die Überzeugungen der Lehrpersonen zu verändern, immer auch eine Wertung verbunden ist (vgl. Richardson 1996; Kapitel 3.4). Diese muss auf einer soliden fachdidaktischen Grundlage basieren.

9.3 Methodische Reflexion und weiterführende Fragen

In diesem abschliessenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung reflektiert und es werden Schlüsse für weitere Studien gezogen. Gegenstand dieses Abschnitts sind ferner aus den gewonnenen Erkenntnissen resultierende Fragestellungen.

Da es zu Überzeugungen von Lehrpersonen zur Mündlichkeit nur wenige empirische Befunde gab, war die vorliegende Untersuchung explorativ angelegt. Entsprechend waren der Fragebogen sowie der Interview-Leitfaden inhaltlich breit ausgerichtet. Daraus folgte, dass es nur bedingt möglich war, einzelne Aspekte vertieft zu thematisieren, da der Zeitaufwand für die Teilnehmenden möglichst gering gehalten werden sollte. Beim Fragebogen wurde zudem aufgrund des gesteckten Zeitrahmens auf Kontrollfragen verzichtet. Es zeigte sich jedoch, dass dadurch das Problem der sozialen Erwünschtheit verschärft wurde. Diesem wäre idealerweise auch mit einer Umformulierung bestimmter Items – etwa derjenigen zur Einschätzung der eigenen mündlichen Sprachfähigkeiten – zu begegnen.

In einer Folgeuntersuchung sind aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse sowohl der Fragebogen wie der Interview-Leitfaden auf einzelne inhaltliche Aspekte zu beschränken. Überdies scheint es lohnenswert, dem *Stimulated Recall* mehr Zeit in den Interviews einzuräumen, um den handlungsleitenden Überzeugungen der Lehrpersonen näher zu kommen. Wie der Vergleich zwischen Interview-Aussagen und partiellem Unterrichtseinblick gezeigt hat, manifestieren sich die rekonstruierten Überzeugungen nicht direkt im Handeln der Lehrpersonen. Es scheint, dass in den Interviews primär handlungsferne Überzeugungen erhoben wurden, welche die Lehrenden leicht abrufen und verbalisieren konnten. Bei dieser Vermutung ist zugleich zu bedenken, dass die Interviews von den Teilnehmenden ad-hoc-Antworten erforderten. Sofern die Lehrpersonen die thematisierten Aspekte noch nie bewusst reflektiert hatten, stellte die Befragungssituation eine Problemlösesituation für die Betroffenen dar: In dieser haben sie dann möglicherweise nicht nur Überzeugungen geäussert, sondern auch in der aktuellen Situation generierte Lösungen für das ihnen vorgelegte Problem.

Neben dem Ausbau des *Stimulated Recalls* ist es daher ebenfalls angezeigt, die Analyse der Unterrichtspraxis zu vertiefen, um mehr Erkenntnisse über das tatsächliche Handeln

der Lehrpersonen zu gewinnen und daraus Rückschlüsse auf ihre Überzeugungen zu ziehen. Einerseits ist dabei die Stichprobe zu vergrössern, andererseits ist der Unterricht der einzelnen Lehrenden über längere Zeit zu videografieren. Für eine detaillierte Auswertung bietet sich etwa ein interaktionsanalytisches Vorgehen an, wie es Schmitt (2011) beschreibt: Über die eingehende Betrachtung des Handelns der Lehrpersonen soll die Logik dahinter – die ihrerseits auf Überzeugungen der Betroffenen hinweist – aufgedeckt werden.

Während in einer folgenden Studie also eine stärkere Fokussierung ratsam ist, zeichnet sich die vorliegende Untersuchung dadurch aus, dass sie im interdisziplinären Kontext von Sprachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Professionsforschung angesiedelt ist und verschiedene Methoden miteinander kombiniert. Ihrem explorativen Charakter entsprechend wurden die einzelnen Instrumente schrittweise entwickelt. Bereits gewonnene Erkenntnisse konnten so in spätere Erhebungen einfließen. Die Kombination von Fragebogen, Interviews und Unterrichtsbeobachtungen hat sich auch insofern bewährt, als die Fragebogen-Ergebnisse durch die weiteren Befunde konkretisiert und präzisiert werden konnten. Aufgrund der eingeschränkten Auswahl von Interviewteilnehmenden und der kleinen Stichprobe bei der Unterrichtsanalyse war es demgegenüber nicht möglich, allgemeine Aussagen zum Verhältnis von Fragebogen-Antworten, Interview-Aussagen und der Unterrichtspraxis zu machen. Bei einer nächsten Untersuchung ist anzustreben, die qualitativen Stichproben zu vergrössern und die Teilnehmenden gezielter auszuwählen.

Spannend wäre ferner, die Unterrichtsbeobachtungen auf Oberstufenlehrpersonen auszuweiten, um die Förderpraxis auf der Primar- und der Oberstufe zu vergleichen. Zu prüfen ist, ob die mündlichen Sprachfähigkeiten auf der Oberstufe tatsächlich weniger oft gefördert werden als auf der Primarstufe, wie dies aus den Fragebogen-Antworten der Lehrenden zu schliessen ist.

Im Hinblick auf die weitere Erforschung der Frage, wie eine wirksame Förderung und adäquate Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten aussieht, sollten die videografierten Unterrichtslektionen ebenso darauf hin analysiert werden, welche Anforderungen die verschiedenen mündlichen Kommunikationssituationen an die Lernenden stellen.

Da sich bei der Auswertung der Unterrichtshalbtage gezeigt hat, dass die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten an diesen Tagen eher implizit stattfand, und die Antworten der interviewten Lehrpersonen unterschiedlich stark reflektiert sind, ist ausserdem zu untersuchen, inwiefern sich dies – falls sich die Beobachtung bei einer umfassenderen Unterrichtsanalyse bestätigt – auf die mündlichen Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Angesichts der vielen Fragen, die betreffend Didaktik der Mündlichkeit offen sind (vgl. Kapitel 2.4), ist zu klären, inwiefern eine explizite Förderung tatsächlich effektiver ist.

Eine weitere angrenzende Fragestellung ist schliesslich, welche Überzeugungen die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich mündlicher Sprachfähigkeiten in der Schule vertreten. Diese werden durch die Ansichten der Lehrpersonen beeinflusst (vgl. Pedrosa/Lasagabaster 2011, Kapitel 3.5). Durch eine Aus- und Weiterbildung, welche bei den Überzeugungen der Lehrpersonen ansetzt, werden künftig auch die Kinder wissen: „In der Schule lernt man lesen, schreiben, sprechen und zuhören!“

10 Anhang

10.1 Interview-Leitfaden

LP = Lehrperson, SuS = Schülerinnen und Schüler; * = betrifft nur die erste Phase von Interviews;

** = betrifft nur die zweite Phase von Interviews

Fragen direkt im Anschluss an die Lektionen

- Was für mündliche Kommunikationssituationen gab es in den Lektionen? *Welche waren Ihrer Meinung nach für die SuS besonders anspruchsvoll?
*Kärtchen:
Ein/-e Gesprächspartner/-in – Mehrere Gesprächspartner/-innen
Gleiches Ziel/Interesse – Unterschiedliche Ziele/Interessen
Eine Meinung – Unterschiedliche Meinungen
Vorbereitet – Unvorbereitet
Bekanntes Thema – Unbekanntes Thema
Einfaches Thema – Komplexes Thema
Positive persönliche Involviertheit – Negative persönliche Involviertheit
- Welche Lernangebote gab es in dieser Stunde für die SuS bezüglich mündlichen Sprachfähigkeiten?
- Beurteilen Sie die mündlichen Leistungen der SuS in diesen Lektionen?
Falls ja: Anhand welcher Kriterien? Wie gehen Sie konkret vor?
Falls nein: Wann und wie häufig dokumentieren Sie die mündlichen Leistungen Ihrer SuS? Anhand welcher Kriterien? Wie gehen Sie konkret vor? Setzen Sie dann jeweils eine Note?
- *Bezug zu bestimmten Reaktionen (Korrekturen, Hilfestellungen,...) der LP:* Weshalb haben Sie so reagiert? Weshalb haben Sie nicht korrigiert? Spielte Ihr Wissen über die einzelnen SuS eine Rolle?
- *Bezug zu bestimmten Situationen:* Was haben Sie geplant, wie ist es herausgekommen (Ziele, Aktivitäten der SuS,...)?

Wenige Tage später:

Einstiegsfrage

Was verstehen Sie unter mündlichen Sprachfähigkeiten?

Auf die besuchten Lektionen bezogene Fragen (ausgehend von Video-Ausschnitten)

Video-Ausschnitte aus dem Unterricht der Lehrperson:

- Bitte kommentieren Sie den Ausschnitt. Was ist Ihr spontaner Eindruck?
- *Mit Bezug auf spezifische Handlungen, Korrekturen, Rückmeldungen, Formulierungen:* Was war Ihre Absicht in dieser Situation? Was haben Sie gedacht? Weshalb haben Sie so gehandelt?
- *Mit Bezug auf bestimmte Unterrichtseinheiten:* Welche Kompetenzen wurden in dieser Situation gefordert respektive gefördert?

**Ausschnitt aus Testlauf – Präsentationen von SuS, Kontext wird der LP vor dem Vorspielen des Ausschnittes beschrieben:*

- Wenn Sie diese Beiträge hinsichtlich mündlicher Kompetenzen beurteilen (würden) – welche Kriterien ziehen Sie bei? Welche Qualitäten bzw. Schwächen stellen Sie fest?

Fragen zu einzelnen Fragebogen-Ergebnissen

- *Der LP werden in Form von Diagrammen die Ergebnisse betreffend gezielte Förderung in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt vorgelegt:* Decken sich diese Ergebnisse mit Ihrer Ansicht? Können Sie Beispiele von gezielter Förderung in den drei Fächern nennen, wie Sie in Ihrem Unterricht stattfindet?
- Fühlen Sie sich bei der Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten weniger kompetent, gleich kompetent oder kompetenter als bei der Förderung schriftlicher Sprachfähigkeiten? Weshalb? Wären Sie froh um entsprechendes Material?
- Finden Sie die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten schwieriger als die schriftlicher? Weshalb? Wären Sie froh um Hilfsmittel?

Weitere Fragen zur Förderung und Beurteilung

- Können Sie die drei wichtigsten Lernziele nennen, die Sie im Bereich der mündlichen Sprachfähigkeiten verfolgen? Können Sie bitte an einem Beispiel erläutern, wie Sie in Ihrem Unterricht an diesen Zielen arbeiten?
- Worauf achten Sie bei der Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten am stärksten? Bringen Sie bitte die Kärtchen in eine Rangfolge (es können auch mehrere Kärtchen den gleichen Rang besetzen) und sprechen Sie Ihre Gedanken dabei laut aus. Sie können auch Kärtchen ergänzen.

**Kärtchen (teilweise in Anlehnung an Baurmann 1984; Kunze 2004, S. 302f.; Schuster 1998): Grammatische Korrektheit; Inhaltliche Verständlichkeit; Reichhaltiger Wortschatz; Aussprache; Vortragsweise (z. B. Betonung, Sprechtempo, Flüssigkeit,...); Spontanes, angstfreies Sprechen; Rhetorische Gestaltung (Stilmittel, Wortspiele, Überzeugungskraft,...); Adressaten- und Situationsbezug; Freude am Sprechen; Körpersprache, Gestik, Mimik*

***Kärtchen (Ergänzungen im Vergleich zur ersten Phase in Anlehnung an Bitter Bättig et al. 2012): Grammatische Korrektheit; Inhaltliche Verständlichkeit; Produktiver Wortschatz; Verstehenswortschatz; Aussprache; Vortragsweise (z. B. Betonung, Sprechtempo, Flüssigkeit,...); Spontanes, angstfreies Sprechen; Rhetorische Gestaltung (Stilmittel, Wortspiele, Überzeugungskraft,...); Adressaten- und Situationsbezug; Freude am Sprechen; Körpersprache, Gestik, Mimik; Befolgen von Gesprächsregeln; Aktive Teilnahme an Gesprächen; Zuhören im Gespräch; Wahrnehmung von Klängen, Geräuschen, Tönen; Hörverstehen*

- Was sind für Sie Merkmale guter Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten?
- Wie versuchen Sie, Ihre SuS im Erwerb mündlicher Sprachfähigkeiten zu unterstützen? Können Sie bitte Beispiele aus Ihrem Unterricht geben?
- Mit welchem Lehrmittel arbeiten Sie? Wie beurteilen Sie es im Hinblick auf die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten?
- Wenn Sie die schulische Kommunikation mit der Alltagskommunikation vergleichen – wo sehen Sie die wichtigsten Unterschiede?

- Wie erfassen und dokumentieren Sie den individuellen Lernstand der SuS bezüglich mündlicher Sprachfähigkeiten? Besprechen Sie die Bewertungen mit den einzelnen SuS?
- Wie setzen Sie die mündliche Note im Deutsch zusammen? Welche Aspekte (*vgl. Kärtchen zur Erhebung der Lernziele + Kärtchen: Beteiligung am Unterricht (Häufigkeit, Länge der Beiträge)*) tragen am meisten bei zur Note?
- Was für Erfahrungen haben Sie im Zusammenhang mit der Benotung mündlicher Sprachfähigkeiten und der diesbezüglichen Akzeptanz der Eltern gemacht?
- Wie hoch schätzen Sie den Stellenwert der mündlichen Sprachfähigkeiten für sich persönlich ein – in Bezug auf die Schule, aber auch allgemein?

Abschlussfrage

- Möchten Sie zu den Punkten, die wir besprochen haben, noch etwas ergänzen?

10.2 Kategoriensystem qualitative Inhaltsanalyse der Interviews

LP = Lehrperson, SuS = Schülerinnen und Schüler

Ober- und Unterkategorien	Erläuterung	Ankerbeispiel (in Anführungs- und Schlusszeichen stehen wörtliche Zitate)	Abgrenzungsregel (sofern erforderlich)
1. Lernziele	Lernziele der LP im Bereich des Mündlichen		
1.1 Mut zum Sprechen	Hauptsache ist, dass sich die SuS im Unterricht zu Wort melden; dass sie keine Hemmungen haben, vor den anderen zu sprechen.	dass sich die Schülerinnen und Schüler zu sprechen trauen	
1.2 Verständliches Sprechen	Die SuS sollen sich so ausdrücken, dass das Gegenüber sie versteht. Dies kann sowohl die Artikulation wie den Inhalt betreffen. Hierzu gehört auch, dass sie sich präzise ausdrücken.	„Ein Lernziel ist: Ich drücke mich aus, so, dass mich die anderen verstehen.“	
1.3 Adäquates Sprechen	Die SuS sollen sich angemessen ausdrücken (im Hinblick auf die Situation, das Gegenüber o. Ä.).	Anlass entsprechend	
1.4 Korrektes Sprechen	Die SuS sollen sich sprachlich und/oder inhaltlich korrekt ausdrücken.	„dass sie [die SuS] fließende Sätze sprechen können, die grammatisch stimmen“	
1.5 Gestaltendes Sprechen	Die SuS sollen nicht monoton sprechen, sondern das Sprechen gestalten.	„Die Sprache auch so ein bisschen als Werkzeug benutzen, dass nicht einfach immer alles gleich tönen muss, was sie sagen. Also von der Gestaltung der Sprache, das wird ein Ziel sein, oder ist ein Ziel von mir.“	
1.6 Zuhören	Das Lernziel bezieht sich allgemein auf das Zuhören.	„Zuerst einmal geht es darum, dass sie [die SuS] richtig zuhören können.“	
1.7 Genannte Fähigkeiten			
1.7.1 Sprechen	Produktive mündliche Sprachfähigkeiten	„Aber sicher einfach mal, dass man sie wirklich versteht.“	Diese Kategorie wird codiert, wenn aufgrund der Antwort einer LP nicht klar ist, ob sie das Zusammenhängende Sprechen oder die Teilnahme an Gesprächen meint.

1.7.2 Zusammenhängendes Sprechen	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Hinstehen können, vor einer grösseren Gruppe sprechen können	
1.7.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	„Im Zentrum steht eindeutig die Kommunikation, bei allen drei Zielen. Es geht um die Kommunikation, und einerseits ist das das Aufnehmen, das Verstehen und auf der anderen Seite das Selberformulieren.“	
1.7.4 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	„Also ich denke, es ist enorm wichtig, dass man sich austauschen kann. Dass das Gegenüber versteht, was man sagen möchte.“	
1.7.5 Hören	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Das Zuhören, das Verstehen und dann das Umsetzen [...]	
1.7.6 Grammatik	Fähigkeit, sich mündlich möglichst fehlerfrei auszudrücken (vgl. EDK 2011).	„dass sie fliessende Sätze sprechen können, die grammatisch stimmen“	
1.7.7 Wortschatz	Treffende, angemessene Wortwahl verwenden	Und auch Abwechslung im Wortschatz, präzisen Ausdruck verwenden	
2. Wahrnehmung Fördersituationen	Mündliche Fähigkeiten, welche gemäss der LP in den besuchten Lektionen gefördert wurden.		
2.1 Zusammenhängendes Sprechen	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Vortragen trainiert	
2.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	„Bei Fishpool war Ziel, dass SuS frei argumentieren können, [...] aufeinander einzugehen lernen. [...] Und dann wird sicher auch gutes Zuhören gefördert: Ich muss meinem Gegenüber gut zuhören, um es beurteilen zu können.“	
2.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Klassenrat: eigene Meinung sagen	
2.4 Hören	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Wörter genau durchhören, durchgliedern	Die für das Zuhören erforderliche Aufmerksamkeitssteuerung wird in einer separaten Kategorie erfasst (vgl. Kategorie 2.5).

2.5 Aufmerksamkeit	Teilkompetenz des Zuhörens, wird separat erfasst. In diese Kategorie fällt auch die Konzentration.	Zweimal Lesen als Hilfe, gerade für SuS, die Mühe mit dem Zuhören haben, beispielsweise ein S, der nicht immer aufmerksam war.	
2.6 Vorlesen	Das Vorlesen wird in den Grundkompetenzen (EDK 2011) nicht explizit aufgeführt. Von den LP wird es häufig als mündliche Sprachfähigkeit genannt, weshalb es hier separat aufgeführt wird.	klar und deutlich vorlesen	
2.7 Soziale Kompetenzen	Soziale Fähigkeiten wie z. B. mit anderen arbeiten.	Teamarbeit	
3. Fördermassnahmen	Unterstützung der SuS im Bereich des Mündlichen, Merkmale guter Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten gemäss LP		
3.1 Vorträge	Die SuS halten Vorträge, präsentieren etwas vor der Klasse.		
3.2 Übungen	Unterrichtssequenzen, in welchen mündliche Teilfähigkeiten gezielt trainiert werden.	Übungen wie Diskussionsrunden	Wenn als Übungsform das Halten von Vorträgen genannt wird, wird die spezifischere Kategorie 3.1 codiert.
3.3 Rückmeldungen	Die SuS erhalten ein Feedback von der LP oder anderen SuS bezüglich mündlicher Sprachfähigkeiten.	Nach Vorträgen geben sich SuS Rückmeldungen.	
3.4 Tipps	Die LP gibt den SuS Hinweise, wie eine Aufgabe gemeistert werden kann.	Unterstützung zum Beschreiben: W-Fragen stellen.	
3.5 Korrektur	Die LP korrigiert fehlerhafte mündliche Beiträge der SuS. SuS korrigieren sich gegenseitig.	LP verbessert Grammatikfehler, die die Kinder beim Sprechen machen.	
3.6 Sprechvorbild	Die LP oder andere SuS fungieren als Sprechvorbild, an welchem sich die Lernenden orientieren können.	Wenn die LP bemüht ist, schöne Wörter, korrekte Wörter zu verwenden, hören die Kinder diese. „Die [einen] können das, ohne dass sie jetzt da speziell etwas lernen und bringen dann einen speziellen Vortrag. Die anderen spüren,	

		hören das. Sie lernen vor allem auch von den anderen.“	
3.7 Wiederholen durch S	Bei einem fehlerhaften oder unverständlichen Beitrag fordert die LP den/die S auf, den Beitrag nochmals zu wiederholen.	S zum Reformulieren anhalten	
3.8 Mündlichanteil	Die mündlichen Sprachfähigkeiten werden nicht gezielt gefördert, zentral ist, dass mündlicher Unterricht stattfindet, an welchem sich die SuS beteiligen.	SuS sollen sprechen.	
3.9 Verschiedene Kanäle/Bewegung	Die LP versucht, über verschiedene Kanäle den unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden, bzw. leitet die SuS zur Bewegung an.	Ganzheitliches Lernen immer im Hinterkopf: Kinder, die sind auditiv besser, andere über das Sprechen, das Schreiben usw. Fast eine Pflicht, alle diese Bereiche mit einzubringen.	
3.10 Klima	Die LP legt Wert auf eine angstfreie Atmosphäre.	Angstfreie Atmosphäre schaffen, jeder kann alles sagen.	
3.11 Individualisierung	Individuelle Förderung	„Aber mit einigen habe ich wirklich auch dieses Ziel immer, dass sie laut und deutlich sprechen [...].“	
3.12 Genannte Fähigkeiten			
3.12.1 Zusammenhängendes Sprechen	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Vorträge über Kantone	
3.12.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Gesprächskultur: Rückmeldungen geben geübt, dafür muss man einander zuhören	
3.12.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Einen Ball als Zeichen für Rederecht eingesetzt	
3.12.4 Hören	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Hörverstehen	
3.12.5 Vorlesen	Das Vorlesen wird in den Grundkompetenzen (EDK 2011) nicht explizit aufgeführt. Von den Lehrpersonen wird es häufig als mündliche Sprachfähigkeit genannt, weshalb es hier separat aufgeführt wird.	SuS geben sich eine schriftliche Rückmeldung zum Stimmeinsatz beim Vorlesen.	

3.12.6 Grammatik	Fähigkeit, sich mündlich möglichst fehlerfrei auszudrücken (vgl. EDK 2011).	LP verbessert Grammatikfehler, die die Kinder beim Sprechen machen.	
3.12.7 Wortschatz	Wortschatz erweitern	LP zeigt Bild beim Silbensprechen, für Wortschatzaufbau, gerade für DaZ-Kinder wichtig	
4. Fördermassnahmen in Nicht-Sprachfächern	Beschreibung der LP, wie die Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten bei ihr in den Fächern Mensch und Umwelt sowie Mathematik aussieht.		
4.1 Versprachlichung von Denkprozessen	Begründen, argumentieren, vergleichen, Lösungsweg erläutern, Sachinhalte erklären oder ähnliche mentale Prozesse, welche mündliche Sprachfähigkeiten erfordern.	Mathematik = Fach, in dem mündliche Sprachkompetenz gerade enorm wichtig ist: das Erklären, Begründen, Argumentieren, Vergleichen, Beobachten, das setzt ja immer mündliche Sprachkompetenz voraus.	
4.2 Vorträge	Die Lehrperson nennt Vorträge als zentralen Bestandteil der Förderung.	Mensch und Umwelt: oftmals Vorträge	
4.3 Standardsprache	Verwendung der Standardsprache, wobei diese geübt wird.	Man spricht ja auch schon seit Längerem Standardsprache in allen Fächern. Und damit das dann wirklich klappt, muss man es ja auch üben.	Diese Kategorie wird codiert, wenn explizit gesagt wird, dass die Verwendung der Standardsprache trainiert wird. Ansonsten wird die Kategorie „4.4 Mündlichanteil“ codiert.
4.4 Mündlichanteil	Die LP nennt ganz allgemein das Vorhandensein von Sprechanlässen, den Redeanteil der SuS o. Ä.	Mensch und Umwelt: Diskussionen in Teams, viele kleine Präsentationen, hoher Redeanteil	Diese Kategorie wird nur codiert, wenn keine der spezifischeren Kategorien 4.1-4.3 zutrifft.
4.5 Genannte Fähigkeiten			
4.5.1 Zusammenhängendes Sprechen	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	viele kleine Präsentationen	
4.5.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	LP verweist auf Beurteilungsbogen in den Sprachstarken: Zuhören und Sprechen.	

4.5.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	„Mensch und Umwelt ergibt es sich eigentlich auch, dass man über etwas spricht oder man fragt oder sie [die SuS] fragen.“	
4.5.4 Hören	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	<i>Kam nicht vor.</i>	
4.5.5 Wortschatz	Fähigkeiten wie Fachbegriffe kennen und richtig anwenden, einen differenzierten Wortschatz gebrauchen o. Ä.	In Mathematik achtet LP auf korrekte Anwendung von Fachvokabular.	
4.6 Hauptfach für Förderung: Deutsch	Die LP drückt aus, dass ihrer Meinung nach die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten insb. im Fach Deutsch stattfinden sollte.	„Die Förderung, dass sie [die Förderung, Anm. N. N.-T.] gezielt auf ein Problem abzielt, ist natürlich im Deutsch grösser als im Mensch und Umwelt.“	
5. Korrektur	Korrekturverhalten der LP, so wie sie es beschreibt.		
5.1 Punktuell	LP korrigiert nur Häufiges, Alltägliches, Störendes und/oder Thematisiertes.	Korrektur nur, wenn etwas Abgemachtes, Gelerntes falsch gemacht wird.	
5.2 Situativ	LP korrigiert je nach Situation.	„Bei einem Fishpool zum Beispiel greife ich nicht ein. Aber so im Kreis, am Platz sage ich meistens etwas.“	
5.3 Individualisierung	Die LP passt ihr Korrekturverhalten den einzelnen SuS an (je nach deren sprachlichen Fähigkeiten, ihrem Selbstbewusstsein o. Ä.).	DaZ-Kinder weniger oft korrigiert	
5.4 Sprechvorbild	Statt zu korrigieren achtet die LP darauf, ein gutes Sprechvorbild zu sein.	Nicht sehr oft Korrektur, LP versucht einfach, richtig zu sprechen.	
6. Lehrmittel	Verwendetes Lehrmittel und dessen Einschätzung durch die LP im Hinblick auf die Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten.		
6.1 Die Sprachstarken: sehr gut	Die Lehrperson verwendet das Lehrmittel <i>Die Sprachstarken</i> und schätzt dieses hinsichtlich mündlicher Sprachfähigkeiten als sehr gut, toll o. Ä. ein.	Mit den <i>Sprachstarken</i> gearbeitet. Sehr gut, weil Übungen immer gleich aufgebaut, viele Sprechanlässe werden geschaffen.	
6.2 Die Sprachstarken: gut	Die LP verwendet das Lehrmittel <i>Die Sprachstarken</i> und schätzt als gut ein.	<i>Die Sprachstarken</i> sind gut betreffend Förderung mündlicher	

		Sprachfähigkeiten.	
6.3 Kein Lehrmittel	Die Lehrperson verwendet kein bestimmtes Lehrmittel.	Kein Lehrmittel, sondern Werkstätte.	
7. Fördermaterial	Einschätzung des Materials zur Förderung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten		
7.1 Materialbedarf	Die LP stellt einen Materialbedarf fest.	„Aber ich kenn’ auch kein Hilfsmittel jetzt, um die Mündlichkeit so zu bewerten, ist mir jetzt nichts bekannt.“	
7.2 Kein Überblick	Die LP hat keinen Überblick über das vorhandene Material.	LP weiss nicht, ob es genug Material gibt.	
8. Förderkompetenz LP	Wie die LP ihre Förderkompetenz bezüglich mündlicher Sprachfähigkeiten einschätzt.		
8.1 Mündlich schwieriger	Die LP empfindet die Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten als schwieriger als diejenige schriftlicher Sprachfähigkeiten.	„Bei der Mündlichkeit ist es natürlich schwieriger.“	
8.1.1 Flüchtigkeit	Als Grund für die Schwierigkeit nennt die LP die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache.	„Es sind Beiträge, die sind dann vorbei, und dann auf das zuzugreifen ist eher schwierig.“	
8.1.2 Hemmungen	Als Grund für die Schwierigkeit nennt die LP, dass sie mehr Hemmungen bei der Korrektur im Mündlichen habe.	Unterschied zwischen mündlich und schriftlich insofern gemerkt, als im Mündlichen mehr Hemmungen, SuS zu korrigieren, v. a., wenn sie auf der emotionalen Ebene erzählen.	
8.1.3 Zeitfaktor	Die LP empfindet die Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten deshalb als schwierig, weil sie zeitintensiv sei.	„Schriftlichkeit kann man wirklich schreiben, man kann sie Text schreiben lassen, das mach’ ich sehr viel. Mündlichkeit: Ich kann nicht jeden Tag die Kinder immer einen kleinen Vortrag halten, um die Sicherheit zu gewinnen. Das ist sicher schwieriger.“	
8.2 Kein Unterschied mündlich – schriftlich	Die LP sieht keinen Unterschied zwischen der Förderung mündlicher und der Förderung schriftlicher	kein grosser Unterschied	

	Sprachfähigkeiten, was die Schwierigkeit betrifft.		
8.3 Effektive Förderung	Die LP erwähnt eine erfolgreiche Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten.	Je nach Körperhaltung kann Stimme gar nicht klingen. Daran kann gearbeitet werden, durch Schauspielerei, Pantomime.	
8.4 Effektlose Förderung	Die LP erwähnt eine nicht erfolgreiche oder schwierige Förderung mündlicher Sprachfähigkeiten.	Bezüglich angstfreien Sprechens wenig bewirkt als LP	
9. Kompetenzentwicklung der SuS	Einschätzungen der Lehrpersonen, ob bzw. wie die SuS ihre mündlichen Sprachfähigkeiten weiter entwickeln.		
9.1 Fixe Stärken	Die Lehrperson geht davon aus, dass es SuS gibt, die ohne explizites Training stark sind, bzw. dass sich bei starken SuS keine grosse Entwicklung mehr zeigt.	„Ein paar haben das natürliche, wie soll ich jetzt sagen, die natürliche Fähigkeit. Die können das, ohne dass sie jetzt da speziell etwas lernen und bringen dann einen speziellen Vortrag.“	
9.2 Fixe Schwächen	Die Lehrperson nimmt an, dass gewisse Schwächen im Mündlichen eng mit der Persönlichkeit der SuS verknüpft sind. Eine erfolgreiche Förderung erscheint den LP schwierig.	„Und die Schwachen. Ich denke, das ist sehr typabhängig. Einige sind einfach eher zurückhaltend und ein bisschen leise.“	
9.3 Förderbare Kompetenzen	Die Lehrperson geht davon aus, dass es mündliche Sprachfähigkeiten gibt, welche im Unterricht gefördert werden können.	„Aber mit einigen habe ich wirklich auch dieses Ziel immer, dass sie laut und deutlich sprechen, und die verbessern sich schon.“	
10. Beurteilungsschwerpunkte	Kriterien, an welchen sich die LP bei der Beurteilung orientiert. Die Kriterien können Teil eines Beurteilungsbogens sein, können aber auch nicht schriftlich vorliegen.		
10.1 Verständliches Sprechen	Hauptsache ist, dass man die SuS versteht. Die LP bezieht die Verständlichkeit auf den Inhalt und/oder die Artikulation.	Fliessend gesprochen, hat er sehr gut gemacht, sehr flüssig, sehr deutlich gesprochen.	Legt die LP Wert auf die Aussprache in der Standardsprache (z. B. Ich- und Ach-Laut), wird Kategorie „10.2 Korrektes Sprechen“ codiert, da weniger die Verständlichkeit als

			die Orientierung an einer Norm im Vordergrund steht.
10.2 Korrektes Sprechen	Die SuS sollen sich sprachlich und/oder inhaltlich korrekt ausdrücken. Wenn die LP Wert legt auf die Aussprache in der Standardsprache (z. B. Ich- und Ach-Laut), fällt dies auch in diese Kategorie.	Standardsprache sprechen, ganze Sätze bilden	
10.3 Vortragsweise	Die LP nennt Beurteilungskriterien, die sich auf das Vortragen beziehen (Gestaltung mit der Stimme, Betonung, Auftreten, Blickkontakt,...).	Betonung, spannend vortragen	
10.4 Inhalt	Die LP beurteilt den inhaltlichen Gehalt eines Beitrags.	Viele Argumente, hat der S auch sehr gut gemacht.	
10.5 Organisation/ Gliederung	Mit Bezug auf Vorträge oder das Vorlesen nennt die LP als Beurteilungskriterium die Organisation bzw. Gliederung. Wenn die LP die Verwendung von Anschauungsmaterial beurteilt, fällt dies auch in diese Kategorie.	Kriterienblatt für Vorträge, ein Kriterium = Anschauungsmaterial und Organisation	
10.6 Wortschatz	Die LP beurteilt den Wortschatz der SuS.	Wortschatz	
10.7 Zuhören im Gespräch	Die LP beurteilt, wie gut die SuS in Gesprächen zuhören können.	In Kleingruppe ist es auch möglich, sich in einem Gespräch zu merken, ob ein Kind zuhören kann, ob es dauernd reinspricht.	
10.8 Auf Gegenüber eingehen	Die LP schaut bei der Beurteilung darauf, ob die SuS auf ihre Gesprächspartner/-innen eingehen können.	Er [ein bestimmter S] ging nicht schlecht auf andere ein, aber er hätte noch besser auf sie eingehen können.	
10.9 Hörverstehen	Die LP beurteilt, wie gut die SuS einen gehörten Text verstehen.	"Hörverstehen ist einfach, das mach' ich ja dann auch schriftlich." [In schriftlichen Ausführungen sieht LP, ob SuS einen Text verstanden haben.]	
10.10 Beteiligung	Aktive Teilnahme am Unterricht: sich zu Wort melden.	[Mit Bezug auf Beurteilung eines bestimmten S:] Er meldet sich oft.	
10.11 Genannte Fähigkeiten			

10.11.1 Zusammenhängen-des Sprechen	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Kriterienblatt für Vorträge	
10.11.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	In Kleingruppe ist es auch möglich, sich in einem Gespräch zu merken, ob ein Kind zuhören kann, ob es dauernd reinspricht.	
10.11.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	[Beurteilung der Leistung eines S im Fishpool:] Hat fließend gesprochen, viele Argumente, ging nicht schlecht auf andere ein, aber er hätte noch besser auf sie eingehen können.	
10.11.4 Hören	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	"Hörverstehen ist einfach, das mach' ich ja dann auch schriftlich."	
10.11.5 Vorlesen	Das Vorlesen wird in den Grundkompetenzen (EDK 2011) nicht explizit aufgeführt. Von den Lehrpersonen wird es häufig genannt, weshalb es hier separat aufgeführt wird.	Leseleistung anhand Lesetests erhoben und dokumentiert: Wie viele Fehler? Entwicklung sichtbar?	
10.11.6 Wortschatz	Fähigkeiten wie passende Wörter verwenden o. Ä.	Wortschatz	
11. Vorgehen bei der Beurteilung	Wie die LP bei der Erfassung und Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten vorgeht.		
11.1 Eindruck	Die LP stützt sich bei der Beurteilung auf ihren unspezifischen Eindruck.	„[...] aus dem Bauch, zusammenfassend, wie ich das Kind höre, wie ich es erlebe.“	
11.2 Striche	Die LP notiert Striche bezüglich mündlicher Beteiligung der SuS.	Zum Teil auch Striche, aber relativ schwierig.	
11.3 Kriterien	Die LP beurteilt anhand von Kriterien, Beurteilungsbogen o. Ä. Sie gestaltet Unterrichtssettings, welche es ihr erlauben, die mündlichen Leistungen der SuS zu beobachten, sich Notizen dazu zu machen o. Ä.	Im Team wurden Kriterien erstellt. Während Vortrag macht LP Notizen und notiert Punkte. In Kleingruppe ist es auch möglich, sich in einem Gespräch zu merken, ob ein Kind zuhören kann, ob es dauernd reinspricht.	
11.4 Aufnahmen	Die LP erstellt Ton- oder Videoaufnahmen, um die	Letztes Mal Aufnahmen gemacht, damit wiederholtes	

	mündlichen Sprachfähigkeiten der SuS zu beurteilen.	Anschauen möglich.	
11.5 Tests	Die LP führt Hörverstehens- oder Lesetests (Vorlesen) durch.	Leseleistung anhand Lesetests erhoben und dokumentiert.	
11.6 Absprache unter LP	Die LP tauscht sich mit anderen LP aus.	„In Absprache aber auch mit der Deutsch-Lehrerin und der Heilpädagogin.“	
11.7 Transparenz	Die LP legt Wert auf Transparenz. Sie informiert die SuS (und die Eltern) darüber, wann die SuS beurteilt werden, anhand welcher Kriterien, o. Ä.	SuS wissen, wann sie benotet werden.	
11.8 Individualisierung	Die LP setzt individuelle Lernziele, nach welchen sie die SuS beurteilt.	Individuelle Lernziele, zum Teil angepasste Lernziele	
11.9 Rückmeldungen	Die SuS (und die Eltern) erhalten eine Rückmeldung nach der Beurteilung.	Rückmeldungen an einzelne SuS betreffend Lesen, Vortragen, Aussprache, grammatikalische Korrektheit	
12. Bilden der Mündlichnote Deutsch	Mündliche Sprachfähigkeiten und weitere Aspekte, welche in die Mündlichnote im Fach Deutsch fließen.		
12.1 Zusammenhängendes Sprechen	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Präsentationen	
12.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	<i>Kam nicht vor.</i>	
12.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Erklären, begründen.	
12.4 Hören	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Hörverstehen	
12.5 Vorlesen	Das Vorlesen wird in den Grundkompetenzen (EDK 2011) nicht explizit aufgeführt. Von den Lehrpersonen wird es häufig als mündliche Sprachfähigkeit genannt, weshalb es hier separat aufgeführt wird.	Vorlesen	
12.6 Beteiligung	Aktive Teilnahme am Unterricht: sich zu Wort melden.	Beteiligung am Unterricht	

12.7 Grammatik	Fähigkeit, sich mündlich möglichst fehlerfrei auszudrücken (vgl. EDK 2011).	LP verweist auf Lehreroftice, beim mündlichen Teil wird dabei auch die Grammatik aufgeführt.	
13. Akzeptanz Benotung Eltern	Erfahrungen der LP im Zusammenhang mit der Benotung mündlicher Sprachfähigkeiten und der diesbezüglichen Akzeptanz der Eltern		
13.1 Kein Problem	Die LP hat bisher keine schlechten Erfahrungen gemacht. Die Eltern haben die Benotung bislang akzeptiert.	Mit Eltern (noch) keine Probleme gehabt bezüglich Benotung.	
13.1.1 Transparenz	Obschon die LP bisher keine schlechten Erfahrungen mit der Akzeptanz der Benotung durch die Eltern gemacht hat, ist sie der Meinung, dass das Mündliche anfechtbar ist. Deshalb ist sie darum bemüht, die Benotung den Eltern gegenüber transparent zu machen (Information bezüglich Lernzielen, Kriterien,...).	Bei Aufträgen von Gedichten erhalten SuS Lernzielzettel, müssen diese von den Eltern unterschreiben lassen. Absicherung durch Kriterien	
13.2 Weniger Akzeptanz	Die LP stellt fest, dass die Note im Mündlichen weniger akzeptiert wird von den Eltern. Dies aufgrund der schwierigen Belegbarkeit mündlicher Leistungen oder weil die Eltern den mündlichen Sprachfähigkeiten weniger Bedeutung zumessen als den schriftlichen. Letzteres führe dazu, dass die Eltern die Relevanz mündlicher Noten weniger einsehen.	Weniger Akzeptanz, Eltern ist es weniger wichtig. Benotung von Mündlichem weniger akzeptiert. Was nicht schriftlich sichtbar ist, erregt Erstaunen.	
13.2.1 Belege/ Transparenz	Um der geringeren Akzeptanz zu begegnen, sind gemäss LP Belege der mündlichen Leistungen zentral bzw. ist es wichtig, die Benotung den Eltern gegenüber transparent zu machen (Informationen bezüglich Lernzielen, Kriterien,...).	Dann muss man Eltern manchmal vor Augen führen, wo Verbesserungspotenzial des Kindes liegt.	Diese Kategorie wird codiert, wenn die LP weniger Akzeptanz feststellt, die Kategorie 13.1.1 dagegen, wenn die LP bisher keine schlechten Erfahrungen gemacht hat.
14. Beurteilungs-kompetenz LP	Wie die LP ihre Beurteilungskompetenz bezüglich mündlicher Sprachfähigkeiten einschätzt.		

14.1 Schwierig	Die LP empfindet die Beurteilung der mündlichen Sprachfähigkeiten als schwierig.	„Das Benoten. Ja, das ist, also jetzt auf unserer Stufe, extrem schwierig, finde ich.“	
14.1.1 Flüchtigkeit	Als Grund für die Schwierigkeit nennt die LP die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache.	„Also das ist auch gar nicht möglich, das kann man irgendwie gar nicht umsetzen. Weil das geht so schnell im Mündlichen. [...] Das ist vorbei, eine Minute später oder ein paar Sekunden später.“	Diese Kategorie wird codiert, wenn die Beurteilung an sich aufgrund der Flüchtigkeit als schwierig empfunden wird. Wenn die Flüchtigkeit im Zusammenhang mit der Dokumentation bzw. Belegbarkeit mündlicher Leistungen genannt wird, wird Kategorie „14.1.2 Belegbarkeit“ codiert.
14.1.2 Belegbarkeit	Als schwierig empfindet die LP das Belegen der Beurteilung.	„Es fällt mir nicht schwer, das einfach mir aufzuschreiben. Aber dass ich es so transparent dokumentieren kann, dass es eine aussenstehende Person versteht, was dahinter ist, das ist extrem schwierig.“	
14.1.3 Subjektivität	Als Schwierigkeit nennt die LP, dass die Beurteilung mündlicher Sprachfähigkeiten subjektiv sei.	„Ähm ja ich meine mündliches Mitmachen, ob er sich nun mehr gemeldet oder nicht, vielleicht ist er mir allgemein sympathischer, also habe ich das Gefühl, er melde sich mehr als ein anderer, oder, das ist ganz klar subjektiv.“	
14.2 Gut	Die LP schätzt ihre Beurteilungskompetenz bezüglich mündlicher Sprachfähigkeiten als gut ein.	Mittlerweile habe ich mich daran gewöhnt. [...] In der Regel genügt einmal eine Aufnahme.	
15. Auffassung Mündlichkeit			
15.1 Genannte Fähigkeiten			
15.1.1 Zusammenhängendes Sprechen	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	„[...] etwas Gelerntes von sich zu geben, also zum Beispiel einen Vortrag oder ein Referat, aber auch ein Gedicht.“	

15.1.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	„Ich verstehe unter mündlicher Sprachfähigkeit und Sprachkompetenz die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse, Fragen so zu formulieren, dass sie das Gegenüber verstehen kann. [...] Und dann wäre noch bei der also mündlichen Sprachkompetenz insbesondere auch die Fähigkeit, das, was andere sprechen, analog natürlich auch zu verarbeiten, zu verstehen und darauf adäquat zu reagieren.“	
15.1.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	diskutieren, [mündlich] philosophieren	
15.1.4 Hören	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011)	„[...] das Hören würde ich auch noch zur Mündlichkeit nehmen, dass man zuhören muss.“	
15.1.5 Vorlesen	Das Vorlesen wird in den Grundkompetenzen (EDK 2011) nicht explizit aufgeführt. Von den Lehrpersonen wird es häufig als mündliche Sprachfähigkeit genannt, weshalb es hier separat aufgeführt wird.	„[...] auch Lesen, geht auch in das hinein [...] Also ja, schon Lautlesen.“	
15.2 Überprüfung	Die LP sieht eine Funktion des Mündlichen darin, dass es ermöglicht, Denkprozesse zu überprüfen: Z. B. wird der Lösungsweg eines Kindes sichtbar, wenn es eine Mathematik-Aufgabe mündlich löst. Oder das Kind hört Fehler in einem geschriebenen Text, wenn es diesen laut vorliest.	Laut lesen: sich aktiv zuhören beim Lesen. Hoffnung der LP, dass SuS merken, wenn Sätze unvollständig sind, wo ein Wort fehlt, ob man Geschichte versteht.	
15.3 Ev. Hemmungen	Die LP geht davon aus, dass das Mündliche Hemmungen mit sich bringen kann.	Mündlichkeit hat sehr viel mit Selbstbewusstsein zu tun.	
16. Schulische vs. Alltagskommunikation	Unterschiede zwischen schulischer und Alltagskommunikation gemäss LP		
16.1 Vorschrift vs. Präferenz	Die LP betont bei der Gegenüberstellung, dass die schulische Kommunikation vorgeschrieben ist, während die Alltagskommunikation	Schule: Themen, welche die SuS nicht immer ansprechen, manchmal müssen SuS auch sprechen. Alltag: viel spontaner, freier, ihre	

	freier und näher sei und von den SuS vermutlich bevorzugt werde.	Sprache, vermutlich lieber	
16.2 Standardsprache vs. Umgangssprache	Für die LP stellt die Gegenüberstellung von Standard- und Umgangssprache im Vordergrund. Die Standardsprache wird dabei als anständiger, höflicher o. Ä. bezeichnet.	Schule: SuS sprechen automatisch Hochdeutsch mit LP, dies ist Unterschied zu Alltag hier in der Schweiz. Schule: Höflichkeit, obschon sich dies auch schon verändert hat, im persönlichen Umfeld aber legerer, anderes Vokabular als in der Schule.	
17. Wahrnehmung Kommunikationssituationen	Mündliche Kommunikationssituationen in den besuchten Lektionen, welche die LP wahrgenommen hat.		
17.1 Umfassend	Die LP ist sich der verschiedenen mündlichen Kommunikationssituationen in den besuchten Lektionen bewusst.	Sehr viele mündliche Kommunikationssituationen: zwischen einzelnen SuS, Schülergruppen, LP und einzelnen SuS oder Schülergruppen.	
17.2 Punktuell	Die LP nennt einzelne mündliche Kommunikationssituationen.	Vorbereiten für den Vortrag: Fragen suchen, diskutieren [keine weiteren mündlichen Kommunikationssituationen mehr genannt, Anm. N. N.-T.]	
17.3 Genannte Fähigkeiten	Fähigkeiten, die in Bezug auf die Kommunikationssituationen in den besuchten Lektionen genannt werden.		
17.3.1 Zusammenhängendes Sprechen	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Vorbereiten für den Vortrag Sage von der Teufelsbrücke nochmals erzählen [nach einer Vorbereitungsphase]	
17.3.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	„[...] das Miteinander-Austauschen. Man muss zugehört haben: Was hat sie gesagt?“	
17.3.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	Klassenrat natürlich mündlich	
17.3.4 Hören	Fähigkeiten, die sich diesem Kompetenzbereich zuordnen lassen (vgl. EDK 2011).	[Bezogen auf das Spiel Teamwork:] Zuhören dagegen mündlich.	Die für das Zuhören erforderliche Aufmerksamkeitssteuerung wird in einer separaten Kategorie erfasst

			(vgl. Kategorie 17.3.5)
17.3.5 Aufmerksamkeit	Teilkompetenz des Zuhörens, wird separat erfasst. In diese Kategorie fällt auch die Konzentration.	Bestimmten S Auftrag wiederholen lassen, er wusste es [was zu tun ist] ja wieder nicht. An Sprache kann es nicht liegen, sondern an der Aufmerksamkeit.	
18. Standardsprache	Einstellung der LP gegenüber der Standardsprache		
18.1 Anliegen	Dass die Standardsprache konsequent in allen Fächern gesprochen wird, ist ein Anliegen der LP oder sie nimmt es als Anliegen von aussen wahr, welchem sie ohne Vorbehalte Folge leistet.	Ziel der LP ist, dass die Standardsprache etwas ganz Normales, Selbstverständliches ist für die SuS.	
18.2 Vorbehalte	Die LP äussert Vorbehalte gegenüber der konsequenten Verwendung der Standardsprache im Unterricht.	LP weiss, dass man in Gruppenarbeiten Standardsprache einfordern sollte, sie weiss einfach, dass dies ein sehr hoher Anspruch ist. Wiederholte Ermahnung zur Standardsprache hemmt SuS.	
19. Sprechvorbild	Wahrnehmung der eigenen Person als Sprechvorbild		
19.1 Ja	Die LP sieht sich als Sprechvorbild für die SuS.	LP als Vorbild, ihre Sprache muss auch korrekt sein, LP kann sich vorstellen, dass SuS diese auch kopieren.	
19.2 Nein	Die LP geht nicht davon aus, dass sich die SuS an ihrem mündlichen Sprachverhalten orientieren.	Problem der LP ist hohes Sprechtempo. Sie verweist Kinder darauf, dass sie nicht zu schnell sprechen sollten - weil dies wichtig ist, nicht, weil SuS es von ihr übernehmen würden.	
20. Beteiligung eingefordert	Die LP erwartet, dass sich alle SuS am Unterricht beteiligen. SuS, die sich nicht melden oder Zwischengespräche führen, werden aufgerufen.	LP schaut darauf, dass alle etwa drankommen. Den einen S aufgerufen, weil er sich nicht gemeldet hat und das Gefühl hatte, er müsse da etwas plaudern. Und eine S auch, die nicht aufstreckte.	
21. Stellenwert im Unterricht	Stellenwert der mündlichen gegenüber den schriftlichen Sprachfähigkeiten, wie ihn die LP in ihrem Unterricht wahrnimmt		

21.1 Geringer	Die LP stellt fest, dass die mündlichen Sprachfähigkeiten einen geringeren Stellenwert im Unterricht haben als die schriftlichen.	Mündlichkeit = Stiefkind „Also ich merke für mich, ich muss mich wirklich schon immer ein wenig an der Nase nehmen, damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.“	
21.2 Gleich	Die LP stellt keinen Unterschied fest.	Kein geringerer Stellenwert, durch Lehrmittel gar nicht möglich, mündlich sehr wichtig auf Unterstufe.	

10.3 Übersicht über die Interview-Antworten der einzelnen Lehrpersonen

Da der Interview-Leitfaden flexibel eingesetzt wurde und auch zusätzliche Fragen gestellt wurden, gibt es Aspekte, zu welchen nicht alle Lehrpersonen eine Aussage gemacht haben.

		P	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Definition mündlicher Sprachfähigkeiten	Produktiv ^a										
	Rezeptiv ^b										
Lernziele	Produktiv										
	Rezeptiv										
Wahrnehmung Fördersituationen	Produktiv										
	Rezeptiv										
Fördermassnahmen (auch in Nicht-Sprachfächern)	Produktiv										
	Rezeptiv										
Beurteilungsschwerpunkte	Produktiv										
	Rezeptiv										
Bilden der Mündlichnote im Fach Deutsch	Produktiv										
	Rezeptiv										
Wahrnehmung Kommunikationssituationen	Produktiv										
	Rezeptiv										
	Punktuell										
	Umfassend										
Notwendigkeit der Förderung	Notwendig										
	Eher nicht notwendig										
Realisierbarkeit der Förderung	Beispiele effektiver Förderung										
	Beispiele effektloser Förderung										
	Mündlich schwieriger als schriftlich										
Stellenwert im Vergleich zu den schriftlichen Sprachfähigkeiten	Gleich										
	Geringer										
Einschätzung der Beurteilung	Gut machbar										
	Schwierig										
Fördermassnahmen	Vorträge										
	Übungen										

		P	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(Fördermassnahmen)	Rückmeldungen										
	Tipps										
	Korrektur										
	Sprechvorbild										
	Wiederholen durch S										
	Mündlichanteil										
	Verschiedene Kanäle/Bewegung										
	Klima										
	Individualisierung										
Fördermassnahmen in Nicht-Sprachfächern	Versprachlichung von Denkprozessen										
	Vorträge										
	Standardsprache										
	Mündlichanteil										
Beurteilungsstützen	Eindruck										
	Striche										
	Kriterien										
	Aufnahmen										
	Tests										

^{a/b} = Die Lehrperson nennt produktive respektive rezeptive mündliche Sprachfähigkeiten.

10.4 Kategoriensystem Videoanalyse

Kursiv gesetzt sind Ergänzungen gegenüber dem Kategoriensystem der Interview-Analyse.

A. Lernziele
A.1 Mut zum Sprechen
A.2 Verständliches Sprechen
A.3 Adäquates Sprechen
A.4 Korrektes Sprechen
A.5 Gestaltendes Sprechen
<i>A.6 Sprechen</i>
<i>A.7 Gespräche führen</i>
A.8 Zuhören
<i>A.9 Vorlesen</i>
A.10 Entsprechende Fähigkeiten
A.10.1 Sprechen
A.10.2 Zusammenhängendes Sprechen
A.10.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)
A.10.4 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)
A.10.5 Hören
A.10.6 Grammatik
A.10.7 Wortschatz
<i>A.10.8 Vorlesen</i>
B. Fördermassnahmen
<i>B.1 Reflexion</i>
<i>B.1.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.1.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
B.2 Vorträge (<i>gezielte Kommunikationssituation</i>)
B.3 Übungen (<i>gezielte Kommunikationssituation</i>)
<i>B.3.1 Bestimmte Teilfähigkeiten trainiert</i>
<i>B.3.2 Kurze Übungen</i>
<i>B.3.3 Zielklarheit</i>
<i>B.3.4 Einbettung in einen längeren Arbeitskontext</i>
<i>B.3.5 Aufgaben-Lösungsschritte</i>
<i>B.3.6 Beurteilung (Selbst- oder Fremdeinschätzung)</i>
B.4 Rückmeldungen
<i>B.4.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.4.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
<i>B.4.3 zeitnah</i>

<i>B.4.4 regelmässig</i>
B.5 Tipps
<i>B.5.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.5.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
B.6 Korrektur
<i>B.6.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.6.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
B.7 Sprechvorbild
<i>B.7.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.7.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
B.8 Wiederholen durch S
<i>B.8.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.8.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
B.9 Mündlichanteil
<i>B.9.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.9.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
B.10 Verschiedene Kanäle/Bewegung
<i>B.10.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.10.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
B.11 Klima
<i>B.11.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.11.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
B.12 Individualisierung
<i>B.12.1 authentische Kommunikationssituation</i>
<i>B.12.2 gezielte Kommunikationssituation</i>
<i>B.12.3 Lernangebote auf unterschiedlichen Niveaus</i>
<i>B.12.4 Hilfestellungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache</i>
<i>B.12.5 Zwischenziele für gewisse Lernende</i>
<i>B.12.6 Ermöglichen unterschiedlicher Lernwege</i>
<i>B.12.7 Variieren zwischen Strukturierung und Offenheit</i>
<i>B.12.8 Neigungsdifferenzierung (in Anlehnung an Baer et al. 2009)</i>
B.13 Entsprechende Fähigkeiten
B.13.1 Zusammenhängendes Sprechen
B.13.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)
B.13.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)
B.13.4 Hören
B.13.5 Vorlesen
B.13.6 Grammatik

B.13.7 Wortschatz	
C. Fördermassnahmen in Nicht-Sprachfächern	
C.1 Versprachlichung von Denkprozessen (<i>authentische Kommunikationssituation</i>)	
C.2 Vorträge (<i>gezielte Kommunikationssituation</i>)	
C.3 Standardsprache (<i>authentische Kommunikationssituation</i>)	
C.4 Mündlichanteil (<i>authentische Kommunikationssituation</i>)	
C.5 Korrektur (<i>authentische Kommunikationssituation</i>)	
C.6. Übungen (<i>gezielte Kommunikationssituation</i>)	
C.6.1 Bestimmte Teilfähigkeiten trainiert	
C.6.2 Kurze Übungen	
C.6.3 Zielklarheit	
C.6.4 Einbettung in einen längeren Arbeitskontext	
C.6.5 Aufgaben-Lösungsschritte	
C.6.6 Beurteilung (Selbst- oder Fremdeinschätzung)	
C.7 Entsprechende Fähigkeiten	
C.7.1 Zusammenhängendes Sprechen	
C.7.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)	
C.7.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)	
C.7.4 Hören	
C.7.5 Wortschatz	
D. Korrektur	
D.1 Punktuell	
D.2 Situativ	
D.3 Individualisierung	
D.3.1 Nach mündlicher Beteiligung	
D.3.2 Nach Sprachfähigkeiten	
D.4 Sprechvorbild	
D.5 Fehler, die korrigiert werden	
D.5.1 Grammatische Korrektheit, gemessen an der Norm der Schriftlichkeit, im Vordergrund	
D.5.2 Aussprache	
D.5.3 Situationsangemessenheit	Ankerbeispiel: Ein S formuliert eine Interview-Frage in der Er-Form, LP fordert ihn auf, Frage in der Sie-Form zu stellen, da die interviewte Person direkt angesprochen wird.
D.5.4 Inhaltliche Verständlichkeit	Ankerbeispiel: LP sagt zu einer S, sie soll für andere Kinder in der Klasse nicht „sie“ verwenden, sondern die Namen der gemeinten Kinder nennen.
D.5.5 Einhalten von Gesprächsregeln	Ankerbeispiel: LP greift ein, als Kinder beim Klassenrat dazwischen sprechen.
D.5.6 Mehrmalige Fehler	

E. Unterrichtliche Arbeitsformen (in Anlehnung an Baer et al. 2009)	Codierung: Zunächst wird die Dauer in Minuten erfasst, anschliessend der Prozentanteil in Bezug auf die gesamte Unterrichtszeit berechnet.
E.1 Klassenunterricht	
E.2 Stillarbeit/Einzelarbeit	
E.3 Partnerarbeit	
E.4 Gruppenarbeit	
E.5 Mehrere Arbeitsformen gleichzeitig	

10.5 Übersicht über die beobachteten Kategorien an den Unterrichtshalbtagen der Lehrpersonen 1, 4 und 5

		1	4	5
A. Lernziele				
A.1 Mut zum Sprechen				
A.2 Verständliches Sprechen				
A.3 Adäquates Sprechen				
A.4 Korrektes Sprechen				
A.5 Gestaltendes Sprechen				
A.6 Sprechen				
A.7 Gespräche führen				
A.8 Zuhören				
A.9 Vorlesen				
A.10 Entsprechende Fähigkeiten				
A.10.1 Sprechen				
A.10.2 Zusammenhängendes Sprechen				
A.10.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)				
A.10.4 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)				
A.10.5 Hören				
A.10.6 Grammatik				
A.10.7 Wortschatz				
A.10.8 Vorlesen				
B. Fördermassnahmen				
B.1 Reflexion	B.1.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.1.2 gezielte Kommunikationssituation			
B.2 Vorträge (gezielte Kommunikationssituation)				
B.3 Übungen (gezielte Kommunikationssituation)	B.3.1 Bestimmte Teilfähigkeiten trainiert			
	B.3.2 Kurze Übungen			
	B.3.3 Zielklarheit			
	B.3.4 Einbettung in einen längeren Arbeitskontext			
	B.3.5 Aufgaben – Lösungsschritte			
	B.3.6 Beurteilung (Selbst- oder Fremdeinschätzung)			
B.4 Rückmeldungen	B.4.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.4.2 gezielte Kommunikationssituation			
	B.4.3 zeitnah			
	B.4.4 regelmässig			
B.5 Tipps	B.5.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.5.2 gezielte Kommunikationssituation			
B.6 Korrektur	B.6.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.6.2 gezielte Kommunikationssituation			
B.7 Sprechvorbild	B.7.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.7.2 gezielte Kommunikationssituation			
B.8 Wiederholen durch S	B.8.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.8.2 gezielte Kommunikationssituation			
B.9 Mündlichkeit	B.9.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.9.2 gezielte Kommunikationssituation			
B.10 Verschiedene Kanäle/Bewegung	B.10.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.10.2 gezielte Kommunikationssituation			
B.11 Klima	B.11.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.11.2 gezielte Kommunikationssituation			

		1	4	5
B.12 Individualisierung	B.12.1 authentische Kommunikationssituation			
	B.12.2 gezielte Kommunikationssituation			
	B.12.3 Lernangebote auf unterschiedlichen Niveaus			
	B.12.4 Hilfestellungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache			
	B.12.5 Zwischenziele für gewisse Lernende			
	B.12.6 Unterschiedliche Lernwege ermöglicht			
	B.12.7 Strukturierung und Offenheit			
	B.12.8 Neigungsdifferenzierung (in Anlehnung an Baer et al. 2009)			
B.13 Entsprechende Fähigkeiten				
B.13.1 Zusammenhängendes Sprechen				
B.13.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)				
B.13.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)				
B.13.4 Hören				
B.13.5 Vorlesen				
B.13.6 Grammatik				
B.13.7 Wortschatz				
C. Fördermassnahmen in Nicht-Sprachfächern				
C.1 Versprachlichung von Denkprozessen (authentische Kommunikationssituation)				
C.2 Vorträge (gezielte Kommunikationssituation)				
C.3 Standardsprache (authentische Kommunikationssituation)				
C.4 Mündlichanteil (authentische Kommunikationssituation)				
C.5 Korrektur (authentische Kommunikationssituation)				
C.6 Übungen (gezielte Kommunikationssituation)	C.6.1 Bestimmte Teilfähigkeiten trainiert			
	C.6.2 Kurze Übungen			
	C.6.3 Zielklarheit			
	C.6.4 Einbettung in einen längeren Arbeitskontext			
	C.6.5 Aufgaben - Lösungsschritte			
	C.6.6 Beurteilung (Selbst- oder Fremdeinschätzung)			
C.7 Entsprechende Fähigkeiten				
C.7.1 Zusammenhängendes Sprechen				
C.7.2 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören explizit)				
C.7.3 Teilnahme an Gesprächen (Zuhören nicht explizit)				
C.7.4 Hören				
C.7.5 Wortschatz				
D. Korrektur				
D.1 Punktuell				
D.2 Situativ				
D.3 Individualisierung	D.3.1 Nach mündlicher Beteiligung			
	D.3.2 Nach Sprachfähigkeiten			
D.4 Sprechvorbild				
D.5 Fehler, die korrigiert werden	D.5.1 Grammatische Korrektheit, gemessen an der Norm der Schriftlichkeit, im Vordergrund			
	D.5.2 Aussprache			
	D.5.3 Situationsangemessenheit			
	D.5.4 Inhaltliche Verständlichkeit			
	D.5.5 Gesprächsregeln			
	D.5.6 Mehrmalige Fehler			

11 Literatur

- Baer, Matthias/Guldimann, Titus/Kocher, Mirjam/Larcher, Susanna/Wyss, Corinne/Dörr, Günter/Smit, Robbert (2009): Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrerstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 37/2, S. 118-144.
- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9/4, S. 469-520.
- Baurmann, Jürgen (1984): Mündlicher Sprachgebrauch. In: Baurmann, Jürgen/Hoppe, Otfried (Hrsg.): *Handbuch für Deutschlehrer*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 258-280.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009a): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider (DTP, Band 3), S. 70-87.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009b): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider (DTP, Band 3), S. 103-115.
- Becker-Mrotzek, Michael (2008): Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich „Sprechen und Zuhören“. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz, S. 52-77.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Mündliche Kommunikation in der Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Hein, Jürgen/Koch, Helmut (Hrsg.): *Werkstattbuch Deutsch: Texte für das Studium des Faches*. Münster: LIT (Münsteraner Einführungen. Germanistische Arbeitsbücher, Band 1), S. 333-344.
- Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (2004): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 29-46.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte, 38).
- Behrens, Ulrike (2013): Zuhörkompetenzen und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 384-399.
- Behrens, Ulrike/Böhme, Katrin/Krelle, Michael (2009): Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In: Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf/Bremerich-Vos, Albert u. a. (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule*. Weinheim: Beltz, S. 357-375.
- Behrens, Ulrike/Eriksson, Brigit (2009): Kompetenzorientiert unterrichten – Aufgaben profilieren: Aufgabenkultur im Bereich *Zuhören* im Visier. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Hohengehren: Schneider, S. 204-219.
- Belgrad, Jürgen/Eriksson, Brigit/Pabst-Weinschenk, Marita/Vogt, Rüdiger (2008): Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und szenisch Spielen. In: *Didaktik Deutsch, Sonderheft 2*, S. 20-45.

- Bergman, Manfred Max (2008a): Introduction: Whither Mixed Methods? In: Bergman, Manfred Max (Ed.): Advances in Mixed Methods Research. Theories and Applications. Los Angeles: Sage, pp. 1-7.
- Bergman, Manfred Max (2008b): The Straw Men of the Qualitative-Quantitative Divide and their Influence on Mixed Methods Research. In: Bergman, Manfred Max (Ed.): Advances in Mixed Methods Research. Theories and Applications. Los Angeles: Sage, pp. 11-21.
- Berthold, Siegwart (2001): Gesprächs- und Rederhetorik im Deutschunterricht. In: Allhoff, Dieter W. (Hrsg.): Förderung Mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst. München: Reinhardt (Sprache und Sprechen, 38), S. 84-98.
- BFS, Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2013): Szenarien 2011-2020 für die obligatorische Schule - Lehrkräfte: Detaillierte Ergebnisse. Online unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/08/dos/blank/04/02.html#kanton> [15.05.13].
- BFS, Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2012): Bildungsstatistik 2011. Bildung und Wissenschaft 15. Online unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/22/publ.html?publicationID=4871> [15.05.13].
- Biedermann, Horst/Brühwiler, Christian/Krattenmacher, Samuel (2012): Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 460-475.
- Bitter Bättig, Franziska/Büchel, Elsbeth/Eriksson, Brigit/Gyger, Mathilde/Landert Karin/Schader, Basil/Stamm, Gerhard (2012): Einschätzungsraster Erstsprache Deutsch 4bis8. Hinweise für Deutsch als Zweitsprache. Kindergarten bis 2. Schuljahr. Bern: Schulverlag plus.
- Blömeke, Sigrid (2003): Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung an der Humboldt-Universität Berlin. Online unter: <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/139/bloemeke-sigrid-3/PDF/bloemeke.pdf> [12.07.13].
- Blömeke, Sigrid/Eichler, Dana/Müller, Christiane (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. In: Unterrichtswissenschaft 31/2, S. 103-121.
- Blömeke, Sigrid/Suhl, Ute/Döhrmann, Martina (2012): Zusammenfügen was zusammengehört. Kompetenzprofile am Ende der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 422-440.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-27.
- Borg, Simon (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36/2, pp. 81-109.
- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch, 33, S. 74-91.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 177-212.

- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Hans Huber.
- Brünner, Gisela/Weber, Peter (2009): Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider (DTP, Band 3), S. 297-323.
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In: Berliner, David C./Calfee, Robert C. (Eds.): Handbook of educational psychology. New York: Macmillan, pp. 709-725.
- Clark, Christopher M. (1988): Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. In: Educational Researcher, 17/2, pp. 5-12.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, Brian V./Hornberger, Nancy H. (Eds.): Encyclopedia of Language and Education. 2nd edition. Vol. 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, pp. 71-83.
- Dann, Hanns-Dietrich (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177-207.
- Dann, Hanns-Dietrich (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, S. 163-182.
- Dann, Hanns-Dietrich (1992): Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In: Scheele, Brigitte (Hrsg.): Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, 25), S. 2-41.
- Dann, Hanns-Dietrich/Barth, Anne-Rose (1995): Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA). In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band 2: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 31-62.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 3).
- Dürscheid, Christa (2011): „Schreib nicht, wie du sprichst.“ Ein Thema für den Deutschunterricht. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): Sprachvergleich in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 89-109.
- Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Edelstein, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26/2, S. 120-134.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (2011): Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011.
- Ehlich, Konrad (2009a): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider (DTP, Band 3), S. 327-348.
- Ehlich, Konrad (2009b): Sprechen im Deutschunterricht – didaktische Denkanstöße. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider, S. 8-14.

- Eriksson, Brigit (2009a): Leistungsmessung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider (DTP, Band 3), S. 445-457.
- Eriksson, Brigit (2009b): Bildungsstandards für die Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider (DTP, Band 3), S. 144-159.
- Eriksson, Brigit (2006): Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse. Tübingen: Francke.
- Eriksson, Brigit/de Pietro, Jean-François (2011): Editorial Mündlichkeit: aktuelle Entwicklungen in verschiedenen Kontexten. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 33/2, S. 161-166.
- Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin (2013): Mündlicher Sprachgebrauch. Methodenübersicht und Medieneinsatz im Deutschunterricht. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): Deutsch – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen, S. 168-180.
- Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin/Tuor, Nadine (Hrsg.) (2013): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Bern: hep (Reihe Mündlichkeit, Band 2).
- Ertmer, Peggy A. (2005): Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? In: Educational Technology Research and Development, 53/4, pp. 25-39.
- Erziehungsdepartement Kanton Schaffhausen (2006): Lehrplan Kanton Schaffhausen – Sprachen. Online unter: <https://schule.sh.ch/schule/10916.0.html> [19.02.13].
- Fasel Lauzon, Virginie/Pekarek Doehler, Simona/Pochon-Berger, Evelyne/Steinbach Kohler, Fee (2009): L'oral? L'oral! Mais comment? Apprendre, enseigner, évaluer l'oral en classe de langue seconde. Babylonia, 2/2009, pp. 41-49.
- Feilke, Helmuth (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 39/233, S. 4-13.
- Feilke, Helmuth (2012b): Schulsprache - Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/New York: De Gruyter, S. 149-176.
- Feiman-Nemser, Sharon/McDiarmid, G. Williamson/Melnick, Susan L./Parker, Michelle (1989): Changing Beginning Teachers' Conceptions: A Description of an Introductory Teacher Education Course. National Center for Research on Teacher Education.
- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider (DTP, Band 3), S. 25-51.
- Fiehler, Reinhard (1998): Bewertungen und Normen als Problem bei der Förderung von Gesprächsfähigkeiten. In: Der Deutschunterricht, 50/1, S. 53-64.
- Field, Andy (2009): Discovering Statistics Using SPSS. 3rd ed. London: Sage.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 2., korrigierte Auflage. Hans Huber: Bern.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Glinz, Hans (1987): Die Sprachtheorien in und hinter den Lehrern und die Entwicklung der Sprachfähigkeit in den Schülern. In: Wimmer, Rainer (Hrsg.): Sprachtheorie – Der Sprachbegriff in Wissenschaft und Alltag. Düsseldorf: Schwann, S. 206-236.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2007): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht. Hamburg.
- Gough, Philip B./Tunmer, William E. (1986): Decoding, reading and reading disability. In: Remedial and Special Education, 7, pp. 6-10.
- Griffin, Thomas D./Ohlsson, Stellan (2001): Beliefs versus knowledge: A necessary distinction for predicting, explaining and assessing conceptual change. Presented at the 23rd Annual Conference of the Cognitive Science Society: Edinburgh, Scotland. Online unter: <http://conferences.inf.ed.ac.uk/cogsci2001/pdf-files/0364.pdf> [28.06.13].
- Groeben, Norbert (1992): Die Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Prinzip!? In: Scheele, Brigitte (Hrsg.): Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, 25), S. 42-89.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-165.
- Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2010): Transparente Notengebung. Mündliche Leistungen kriterienorientiert bewerten. In: Der fremdsprachliche Unterricht Französisch, 104, S. 9-13.
- Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.) (erscheint 2014): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep (Reihe Mündlichkeit, Band 3).
- Grünwaldt, Hans Joachim (1998): Zur Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikations-Übungen. In: Der Deutschunterricht, 50/1, S. 65-73.
- Gschwend, Ruth (erscheint 2014): Zuhören und Hörverstehen: Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep (Reihe Mündlichkeit, Band 3).
- Günther, Herbert (2008): Sprache hören – Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Haag, Ludwig/Dann, Hanns-Dietrich (2001): Lehrerhandeln und Lehrerwissen als Bedingungen erfolgreichen Gruppenunterrichts. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 15, S. 5-15.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft 1977. Göttingen: MPG, S. 36-51.
- Hagen, Mechthild/Huber, Ludowika/Hemmer-Schanze, Christiane/Kahlert, Joachim (2007): Zuhören und Erzählen – Qualitätsmerkmale für „gelingenden Unterricht“? In: Möller, Kornelia/Hanke, Petra/Beinbrech, Christina/Hein, Anna Katharina/Kleickmann, Thilo/Schages, Ruth (Hrsg.):

- Qualität von Grundschulunterricht. Entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183-186.
- Halliday, Michael A.K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Edward Arnold.
- Haug, Katja (2006): „Wer lesen will, sollte hören“. Hören als Vorläuferkompetenz. Bericht vom 26.04.2006. Online unter: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=638> [09.04.13].
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Eine systematische Einführung für die pädagogische Ausbildung und Berufspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 931-957.
- Hausendorf, Heiko (2007): Die Prozessualität des Gesprächs als Dreh- und Angelpunkt der linguistischen Gesprächsforschung. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache, 37), S. 11-32.
- Helmke, Andreas (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/Helmke, Tuyet/Lenske, Gerlinde/Pham, Giang/Praetorius, Anna-Katharina/Schrader, Friedrich-Wilhelm/Ade-Thurow, Manuel (Hrsg.) (2011): *EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung*. Version 3.2 (12.12.2011). Online unter: <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/> [12.7.13].
- Hugener, Isabelle/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2006): Videoanalysen. In: Klieme, Eckhard/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (Hrsg.): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Frankfurt am Main: GfP (Materialien zur Bildungsforschung, 15).
- Hutterli, Sandra (Hrsg.)/Coste, Daniel/Elmiger, Daniel/Eriksson, Brigit/Lenz, Peter/Stotz, Daniel/Wokusch, Susanne/Zappatore, Daniela (2012): *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern: EDK, S. 92-101.
- IEDK, Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (1998): *Lehrplan Deutsch für das 1.-6. Schuljahr. Bildungsregion Zentralschweiz*. Teilweise überarbeiteter Nachdruck.
- Imhof, Margarete (2013): Zuhören als Voraussetzung und Ergebnis von Unterricht: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum Zuhören im Unterricht. In: Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin/Tuor, Nadine (Hrsg.): *Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf*. Bern: hep (Reihe Mündlichkeit, Band 2), S. 63-84.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck, S. 15-30.
- Imhof, Margarete (2008): What Have You Listened to in School Today? In: *International Journal of Listening*, 22/1, pp. 1-12.
- Imhof, Margarete (2004): *Zuhören und Instruktion. Empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung*. Münster: Waxmann.
- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle (2011): Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2/2011, S. 191-208.
- Isler, Dieter/Künzli, Sibylle (2010). *Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem Deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung*

- von Sprache und Literalität. In: Brake, Anna/Bremer, Helmut (Hrsg.). Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim/München: Juventa, S. 211-229.
- Janusik, Laura A. (2002): Teaching Listening: What Do We Do? What Should We Do? In: International Journal of Listening, 16/1, pp. 5-39.
- Jurkowski, Susanne (2011): Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen. Kassel: kassel university press.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, Band 15).
- Kirk, Sabine (2004): Beurteilung mündlicher Leistung. Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte mündlicher Leistungsbeurteilung. Bad Heilbrunn: Julius Klinckhardt.
- Kleickmann, Thilo/Vehmeier, Julia/Möller, Kornelia (2010): Zusammenhänge zwischen Lehrervorstellungen und kognitivem Strukturieren im Unterricht am Beispiel von Scaffolding-Massnahmen. In: Unterrichtswissenschaft, 38/3, S. 210-228.
- Knopp, Matthias (2008): Ergebnisse der Qualitativen Interviews. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Bonn und Berlin: BMBF, S. 271-288.
- Kobarg, Mareike/Prenzel, Manfred/Schwindt, Katharina (2009): Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider (DTP, Band 3), S. 398-417.
- Koch, Jens-Jörg (1971): Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 15–43.
- Kommunikation Lehrplan 21 (2013): Projekt Lehrplan 21. Online unter: www.lehrplan.ch [20.09.13].
- Krelle, Michael (2011): Dimensionen von Gesprächskompetenz. Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht. In: Eriksson, Brigit/Behrens, Ulrike (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep, S. 13-34.
- Krelle, Michael (2010): Zuhördidaktik – Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In: Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck, S. 51-68.
- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 1).
- Kürschner, Christian/Schnotz, Wolfgang (2008): Das Verhältnis gesprochener und geschriebener Sprache bei der Konstruktion mentaler Repräsentationen. In: Psychologische Rundschau, 59/3, S. 139-149.
- Lafontaine, Lizanne/Le Cunff, Catherine (2006) : Les représentations de l'enseignement de l'oral. In: Québec français, 141, pp. 87-89.
- Lafontaine, Lizanne/Messier, Geneviève (2009): Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. Revue du nouvel Ontario, 34, pp. 119-144.

- Langhammer, Ralf (1997): Mündliche Noten. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrkräften und Schülern. In: Pabst-Weinschenk, Marita/Wagner, Roland W./Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.): Sprecherziehung im Unterricht. München/Basel: Ernst Reinhardt, S. 80-93.
- Lengyel, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13/4, S. 593-608.
- Lepschy, Annette (2002): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hrsg.): Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 50-71.
- Leuchter, Miriam (2013): Die Erforschung pädagogischer Überzeugungen. In: Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin/Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Bern: hep (Reihe Mündlichkeit, Band 2), S. 12-30.
- Leuchter, Miriam/Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Lipowsky, Frank (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9/4, S. 562-579.
- Leuchter, Miriam/Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Klieme, Eckhard (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster: Waxmann, S. 165-185.
- Lin, Margrith (2013): „Ein gutes Kind hat Ohren und keinen Mund.“ Unterschiedliche Erwartungen an die Mündlichkeit. In: Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin/Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Bern: hep (Reihe Mündlichkeit, Band 2), S. 163-183.
- Linell, Per (2005): The Written Language Bias In Linguistics: Its Nature, Origins And Transformations. London: Routledge.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenz und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 47–70.
- Lipowsky, Frank/Thussbas, Claudia/Klieme, Eckhard/Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2003): Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. In: Unterrichtswissenschaft, 31, S. 206-237.
- Lüders, Manfred (2011): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, S. 644-666.
- Marx, Harald/Jungmann, Tanja (2000): Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens vom Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32, S. 81-93.
- Mayring, Philipp (2010a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mruck, Katja/Mey, Günter (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 601-613.

- Mayring, Philipp (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 468-475.
- Mena Marcos, Juan Jose/Tillema, Harm (2006): Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. In: *Educational Research Review*, 1/2, pp. 112-132.
- Messner, Helmut/Buf, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: hep, S. 143-175.
- Morek, Miriam (2011): Explanative Diskurspraktiken in schulischen und ausserschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 2/2011, S. 211-230.
- Müller, Romano/Dittmann-Domenichini, Nora (2007): Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. In: Hentschel, Elke/Werlen, Iwar (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung. Linguistik online, 32/3. Online unter: http://www.linguistik-online.ch/32_07/muellerEtAl.html [28.02.13].
- Müller-Fohrbrodt, Gisela/Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Stuttgart: Klett.
- Ohlhus, Sören (2005): Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten. In: Feilke, Helmut/Schmidlin, Regula (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Peter Lang (Forum Angewandte Linguistik, 45), S. 43-68.
- Op't Eynde, Peter/De Corte, Erik/Verschaffel, Lieven (2002): Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In: Leder, Gilah/Pehkonen, Erkki/Törner, Günter (Eds.): Beliefs – a hidden variable in mathematics education? Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 13-38.
- Oser, Fritz/Blömeke, Sigrid (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 415-421.
- Pajares, Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research, 62/3, pp. 307-332.
- Paseka, Angelika (2010): Interviews „qualitativ“ auswerten – ein Beispiel aus der Forschungspraxis. In: Fridrich, Christian/Heissenberger, Margrit/Paseka, Angelika (Hrsg.): Forschungsperspektiven 2. Münster: LIT Verlag, S. 141-161.
- Patrick, Helen/Pintrich, Paul R. (2001): Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In: Torff, Bruce/Sternberg, Robert J. (Eds.): Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 117-143.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52/6, S. 774-798.
- Pedrosa, Begoña/Lasagabaster, David (2011): Exploring beliefs, multilingual language awareness raising, and the Pygmalion effect. In: Breidbach, Stephan/Elsner, Daniela/Young, Andrea (Hrsg.): Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Social-Educational Perspectives. Frankfurt a. Main: Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 13), pp. 259-275.

- Pekarek Doehler Simona/De Pietro, Jean-François (2009): L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation. Rapport final. Schweizerischer Nationalfonds. Online unter: http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=6&kati=1 [10.07.13].
- Petko, Dominik/Waldis, Monika/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 35/6, S. 265-280.
- Philipp, Randolph A. (2007): Mathematics teachers' beliefs and affect. In: Lester, Frank K. (Ed.): Second handbook of research on mathematics teaching and learning. Charlotte, NC: NCTM/Information Age Publishing, pp. 257-315.
- Posner, George J./Strike, Kenneth A./Hewson, Peter W./Gertzog, William A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. In: Science Education, 66, pp. 211–227.
- Potthoff, Ulrike (2013): Zum Stellenwert des mündlichen Sprachgebrauchs in der Grundschule. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): Deutsch – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen. S. 158-168.
- Putsche, Julia (2011): Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion. Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch. Bern: Peter Lang.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider (DTP, Band 3), S. 84-100.
- Quasthoff, Uta (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 1. Paderborn: Schöningh UTB, S. 107-120.
- Reichertz, Jo (2007): Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. Erwägen – Wissen – Ethik, 18/2, S. 195-208.
- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 613-658.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, S. 478-495.
- Richards, Keith/Ross, Steven John/Seedhouse, Paul (2012): Research Methods for Applied Language Studies. An advanced resource book for students. London and New York: Routledge.
- Richardson, Virginia (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, John/Buttery, Thomas J./Guyton, Edith (Hrsg.): Handbook of research on teacher education. 2nd ed. New York: Macmillan, pp. 102-119.
- Schleppegrell, Mary J. (2008): The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. New York/London: Routledge.
- Schmellentin, Claudia/Schneider, Hansjakob/Hefti, Claudia (2011): Deutsch (als Zweitsprache) im Fachunterricht – am Beispiel Lesen. In: Leseforum.ch, 3/2011. Online unter: http://www.leseforum.ch/fokusartikel1_2011_3.cfm [13.03.13].
- Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in

- der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München: Juventa, S. 473-486.
- Schmitt, Reinhold (2011): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.
- Schoenfeld, Alan H. (2011): How We Think. A Theory of Goal-Oriented Decision Making and its Educational Applications. New York: Routledge.
- Schuster, Karl (1998): Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht: Denken, sprechen, handeln: Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider.
- Seifried, Jürgen (2006a): Lehren und Lernen aus Sicht von Handelslehrern. In: Minnameier, Gerhard/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung – Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Klaus Beck. Frankfurt/Main: Lang, S. 77-91.
- Seifried, Jürgen (2006b): Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: Seifried, Jürgen/Abel, Jürgen (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 109-127.
- Shulman, Lee S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau, S. 145-160.
- Sieber, Peter (2013): Probleme und Chancen der Diglossie – Einstellungen zu Mundarten und Hochdeutsch in der Deutschschweiz. In: Eriksson, Brigit/Luginbühl, Martin/Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Bern: hep (Reihe Mündlichkeit, Band 2), S. 106-136.
- Simon, Elisabeth/Amsler, Felix (2010): Evaluationsbericht – Umgang mit Standarddeutsch an der Volksschule. Unter Mitwirkung von Nadia Kreis. Biel-Benken: Amsler Consulting. Online unter: <http://edudoc.ch> – Nummer 88672 [10.07.2013].
- Speer, Natasha M. (2008): Connecting beliefs and practices: A fine-grained analysis of a College mathematics teacher's collections of beliefs and their relationship to his instructional practices. In: Cognition and Instruction, 26, pp. 218-267.
- Spiegel, Carmen (2013): Gesprächskompetenz. Referat im Rahmen der Vortragswerkstatt des Zentrums Mündlichkeit, gehalten an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Zug am 14.03.13.
- Spiegel, Carmen (2009): Zuhören im Gespräch. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien. Hohengehren: Schneider, S. 189-203.
- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Online unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/unterricht.pdf> [14.03.13].
- Spitzmüller, Jürgen (2005): Spricht da jemand? Repräsentation und Konzeption in virtuellen Räumen. In: Kramorenko, Galina (Hrsg.): Aktual'nije problemi germanistiki i romanistiki [Aktuelle Probleme der Germanistik und der Romanistik], Bd. 9, Teil I: Slovo v jasyke u retschi [Das Wort in Sprache und Rede]. Smolensk: SGPU, S. 33–56.
- Staub, Fritz C./Stern, Elsbeth (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: Journal of Educational Psychology, 94, pp. 344-355.

- Steinke, Ines (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 319-331.
- Steinmann, Sibylle/Oser, Fritz (2012): Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgrösse in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4, S. 441-459.
- Stipek, Deborah J./Givvin, Karen B./Salmon, Julie M./MacGyvers, Valanne L. (2001): Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. In: Teaching and Teacher Education 17, pp. 213-226.
- Thévenaz-Christen, Therese (2005): Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise. Genève: Université de Genève.
- Thompson, Alba Gonzalez (1984): The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. In: Educational Studies in Mathematics, 15, pp. 105-127.
- Vogt, Rüdiger (2004a): Miteinander-Sprechen lernen: Schulische Förderung von Gesprächsfähigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 199-224.
- Vogt, Rüdiger (2004b): Gesprächsfähigkeit im Unterricht. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen/Basel: Francke, S. 78-98.
- Voss, Tamar/Kleickmann, Thilo/Kunter, Mareike/Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 235-257.
- Wagner, Roland (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn: Schöningh.
- Wagner, Roland (2003): Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Band 2. Paderborn: Schöningh, S. 747-759.
- Wahl, Diethelm (2000): Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In: Dalbert, Claudia/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 155-168.
- Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, Diethelm (1981): Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: Hofer, Manfred (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten. München: Urban und Schwarzenberg, S. 49-77.
- Walsh, Steve (2011): Exploring Classroom Discourse. Language in Action. London: Routledge (Routledge Introductions to Applied Linguistics).
- Walsh, Steve (2006): Investigating Classroom Discourse. London: Routledge.
- Wanjek, Mathias (2010): Sprechhandlungen von Lehrpersonen im Deutschunterricht der Hauptschule: Sprechakte, Intentionen, Rezeptionen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1/1, o. S.

- Woolfolk Hoy, Anita/Davis, Heather/Pape, Stephen J. (2006): Teacher knowledge and beliefs. In: Alexander, Patricia A./Winne, Philip H. (Hrsg.): Handbook of educational psychology. 2nd ed. Mahwah/New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 715-737.
- Zöfel, Peter (2002): Statistik verstehen: ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung. München: Addison-Wesley.

Curriculum Vitae

Nadine M. Nell-Tuor

5. Februar 1984

Ausbildung

- 2012-2014 Promotionsstudium in deutscher Sprachwissenschaft, Universität Zürich
- 2006-2011 Lehrdiplom für Maturitätsschulen (Unterrichtsfach: Deutsch),
Universität Zürich
- 2003-2009 Lizentiatsstudium in Deutscher Sprach- und Literaturwissenschaft,
Pädagogischer Psychologie II und Englischer Literaturwissenschaft,
Universität Zürich
- 2002 Maturität, Kantonsschule Zürcher Unterland, Bülach

Berufserfahrung

- Ab 2010 Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum Mündlichkeit und Fachdidaktik
Deutsch, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PH(Z) Zug
- 2008-2010 Stellvertretungen für Deutsch an verschiedenen Kantonsschulen
- 2009 Praktikum, Zentrum Mündlichkeit, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
Zug

Publikationen

Tuor, Nadine (2013): «... damit das Mündliche nicht zu kurz kommt.» – Überzeugungen von Lehrpersonen zur Förderung der mündlichen Sprachfähigkeiten. In: Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin / Tuor, Nadine (Hrsg.): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Bern: hep, S. 35-60.

Eriksson, Brigit / Luginbühl, Martin / Tuor, Nadine (Hrsg.) (2013): Sprechen und Zuhören – gefragte Kompetenzen? Überzeugungen zur Mündlichkeit in Schule und Beruf. Bern: hep.

Tuor, Nadine (2009): Online-Netzwerke. Eine kommunikationstheoretische, sozialpsychologische und soziolinguistische Analyse. Online unter: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-55.pdf>. In: Networx, Nr. 55. Rev. 2009-08-25.

Vorträge

Tuor, Nadine (2012): Überzeugungen von Lehrpersonen zu mündlichen Sprachfähigkeiten. Referat gehalten am Symposion Deutschdidaktik in Augsburg, Sektion 15: Was ist Mündlichkeit?, 18. September 2012.

Tuor, Nadine (2011): Überzeugungen von Lehrpersonen zu mündlichen Sprachfähigkeiten in der Schule. Referat gehalten am Forschungskolloquium des Zürcher Hochschulinstituts für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF), 5. Oktober 2011.

Tuor, Nadine (2011): Überzeugungen von Lehrpersonen zu mündlichen Sprachfähigkeiten in der Schule. Referat gehalten am 51. Stamm des Forums Deutschdidaktik (FDD), 10. Mai 2011.